



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-
Grado en Maestro en Educación Infantil

Trabajo Fin de Grado

LOS RINCONES: CONTEXTOS POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS DE APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN

The learning corners: potentially significant learning contexts for inclusion

Estudiante: **Laura Dorado Sánchez-Migallón**

Tutor: **Nicolás Garrote Escribano**

Madrid, junio de 2019

Edición 2018/19

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVE	4
KEY WORDS.....	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO	7
2.1. Objetivos generales.....	7
2.2. Objetivos específicos.....	8
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1. La inclusión	8
3.1.1. Conceptualización	8
3.1.2. Inclusión vs integración	9
3.1.3. Necesidades Educativas Especiales en infantil	10
3.1.4. Evolución histórica de la Inclusión en España.....	12
3.1.5. El marco legal de la inclusión	15
3.1.6. La inclusión en las áreas curriculares de infantil.....	17
3.1.7. Métodos de inclusión en infantil.....	20
3.1.8. Implicación de la familia en la inclusión.....	23
3.1.9. Beneficios de la inclusión	24
3.2. Los rincones	25
3.2.1. Concepto de rincones	25
3.2.2. El rincón como entorno de interacción, socialización e inclusión	26
3.2.3. Origen histórico de los rincones	29
3.2.4. Organización: espacio, tiempo y materiales	32
3.2.5. Formas de trabajo por la metodología por rincones	35
3.2.6. El juego simbólico	37
3.2.7. Ventajas y evaluación del trabajo por rincones	37
4. PROPUESTA EDUCATIVA: LA INCLUSIÓN EN EL AULA A TRAVÉS DE LOS RINCONES.....	40
4.1. Introducción	40
4.2. Características psicoevolutivas del grupo-clase de cuatro años	40
4.2.1. Desarrollo global (físico, cognitivo, afectivo, social-moral)	40
4.2.2. Desarrollo en áreas específicas del aprendizaje	42
4.3. Diagnóstico de alumna con NEE	45
4.4. La asamblea como actividad introductoria a los rincones	46
4.4.1. Descripción	46
4.4.2. Fundamentación	48
4.5. El rincón de las letras	51
4.5.1. Descripción del rincón y su vinculación al currículo.....	51
4.5.2. Objetivos y contenidos	53
4.5.3. Fundamentación	54
4.5.4. Vinculación a otras competencias del Grado	55
4.5.5. Creación de materiales didácticos con el enfoque inclusivo.....	57
4.5.6. Evaluación	58
4.6. El rincón de las matemáticas	59
4.6.1. Descripción del rincón y vinculación con el currículo.....	59
4.6.2. Objetivos y contenido	61
4.6.3. Fundamentación	61
4.6.4. Vinculación a otras competencias del Grado	63
4.6.5. Creación de materiales didácticos con enfoque inclusivo	64
4.6.6. Evaluación	65
4.7. El rincón del artista	66
4.7.1. Descripción del rincón y vinculación con el currículo.....	66
4.7.2. Objetivos y contenido	68

4.7.3. Fundamentación	68
4.7.4. Vinculación a otras competencias del Grado	69
4.7.5. Creación de materiales didácticos con enfoque inclusivo	70
4.7.6. Evaluación	72
5. REFLEXIÓN CRÍTICA	72
5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias	72
5.2. Limitaciones y propuestas de mejora	73
5.3. Conclusiones y reflexión personal	74
5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo	75
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
7. ANEXOS	86
7.1. Materiales de la asamblea.....	86
8. INDICES	90
8.1. Índice de tablas.....	90
8.2. Índice de ilustraciones.....	90
8.3. Índice de autoridades.....	90

RESUMEN

La inclusión es un término que ha evolucionado a lo largo de los años y gracias al informe Warnock podemos hablar de ella e incluirla actualmente dentro de cualquier centro educativo. Para que esto sea posible es necesario mostrar situaciones de aprendizaje en las que niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) aprendan en la misma aula y con los mismos recursos y materiales que sus iguales, beneficiándose ambos de ello y tomando como base una metodología por rincones, reflejando que sí es posible la inclusión educativa. Esto es lo que exactamente se pretende reflejar en este documento. Los factores que hacen posible ese cambio hacia la inclusión son: la función docente de guía durante el proceso de aprendizaje, el poder de autorregulación e inclusión que tienen los rincones y el trabajo en grupo; gracias a ello, la inclusión tiene éxito y permite que todos los alumnos avancen en su proceso de desarrollo integral.

ABSTRACT

Inclusion is a term that has evolved over the years and thanks to the Warnock report we are now able to talk about it and include it in every educational center. For making this possible it is necessary to show learning situations in which children with Special Educational Needs (SEN) will learn in the same classroom and with the same resources and materials as their peers, benefiting both from them and taking as a basis a methodology by corners, reflecting that educational inclusion as possible. This is exactly what is pretended to be shown in this document. The factors that make this change possible towards inclusion are: the guiding function during the learning process in teaching, the power of self-regulation and inclusion that the corners have and the group work; Thanks to this, inclusion will be successful and will allow all students to move forward in their integral development process.

PALABRAS CLAVE

inclusión, autorregulación, rincón de aprendizaje, integración, necesidades educativas especiales.

KEY WORDS

inclusion, self-regulation, learning corner, integration, special educational needs.

1. INTRODUCCIÓN

El recorrido educativo de una persona supone el camino hacia la construcción de su propio ser, por ello, la enseñanza que recibe en las primeras etapas educativas marcará su futuro en el aspecto cognitivo, social, emocional y físico-motor. A lo largo de la carrera, he podido forjar una idea acerca de esta profesión y mucho tiene que ver con lo que dice Meirieu (2006) , y es que “ser profesor es una forma particular de estar en el mundo” (p. 14), y por ello, tenemos el deber de hacer especial a cada uno de nuestros alumnos, sin distinciones ni etiquetas, tratando de forma singular tanto al niño con necesidades especiales, como al otro cuyo ritmo de aprendizaje es menos escabroso, es decir, se trata de actuar de manera inclusiva.

Para definir plenamente la importancia de este modo de afrontar la enseñanza es interesante asemejarla con una escalera de caracol infinita. La escalera está compuesta por una barra vertical, que representaría nuestra existencia como ser humano, y a ella se van enganchando los peldaños, que serían los valores y aprendizajes que adquirimos a lo largo de este proceso. Los escalones se van construyendo a medida que la persona va formando y afianzando estas aptitudes, sin embargo, la manera en la que se construyen los peldaños, y por ello, la forma en la que se transmitan esos valores y aprendizajes marcará la estabilidad de la escalera, y tendrá mucho que ver con la creación de una persona respetuosa, tolerante y empática ante cualquier situación. Con todo ello, se muestra claramente que los maestros tenemos en nuestra mano un arma inmensa y poderosa, y es la oportunidad de ayudar a los niños en su proceso de desarrollo integral, en su camino hacia la madurez humana.

En cuanto a la manera de definir el termino de inclusión, utilizar el antónimo de la palabra permite obtener instantáneamente la explicación del vocablo sin haberla explicado directamente. Y es que, cuando hablamos de exclusión nos referimos a la acción de apartar, y si ahondamos más en el aspecto educativo y social, se habla pues, de apartar a aquella persona que se la considera diferente al resto de los integrantes de dicho grupo escolar y/o social.

A partir de lo planteado por Moriña (2010), el modelo de educación inclusiva reúne cuatro aspectos que la definen. El primero es aquel vinculado al derecho que todo ser humano posee de recibir una enseñanza como un individuo más de la sociedad en la que vive sin diferencias ni exclusiones. En el segundo se incluye el factor social, el cual debe estar fusionado con el educativo, ya que, si no, hablaríamos de una incoherencia al educar seres que no apliquen en el ámbito social las actitudes y comportamientos que practican en la educación inclusiva. El tercero entiende la inclusión como una manera de afrontar la vida, de comportarse y de tratar al prójimo. El cuarto y último tiene que ver con alcanzar la equidad a través de la inclusión, esto es, considerar importantes a todos los alumnos y tender más ayuda a aquellos que lo precisan.

Pero, realmente, cuando hablamos de inclusión educativa en las aulas, el docente ¿tiene el conocimiento y la preparación necesarias para desarrollar propuestas educativas que fomenten esa inclusión?, ¿o se da por supuesto que eso es materia de los colegios de educación especial, y que la inclusión en un aula con veintiséis niños es imposible?

Cuando se habla de Necesidades Especiales, entramos en materia educativa, y por tanto hablamos de aquel alumnado con algún tipo de discapacidad, ya sea motriz, física, cognitiva... Existen dos posibilidades educativas en estos casos, una son centros de educación especial, donde reciben una educación formal en aulas segregadas, en grupos de alumnos con necesidades especiales; y la otra es la educación inclusiva, en donde los alumnos con necesidades especiales adquieren las competencias académicas como el resto de alumnos; esto, además, les permite desarrollar habilidades sociales en su grupo de iguales. (Servicios Sociales de la Comunidad de Castilla y León, 2018)

Volviendo al primer interrogante planteado, gracias al estudio de Garzón, Calvo, & Orgaz, (2016) sabemos que :

[...] en el éxito o fracaso de modelos inclusivos en los centros influyen distintos factores, uno de ellos son las actitudes del profesorado hacia la inclusión de personas con discapacidad en las aulas ordinarias (Avramidis y Norwich, 2002; Dart, 2007; Scruggs y Mastropieri, 2003) y otro, el desarrollo de estrategias educativas inclusivas que implementa el profesorado en las que participan todos los alumnos (Chiner, 2011). (p. 26)

Es imprescindible, pues, que para que la educación inclusiva tenga sus frutos, uno de los agentes intervinientes, el docente, adquiera una actitud favorable a ella y sea capaz de ser competente en el desarrollo de estrategias metodológicas que promuevan la inclusión. ¿Qué actitudes son estas? Pues como bien aporta en su estudio Garzón et al., (2016), los docentes deben basar su enseñanza en valores inclusivos, tener en cuenta la diferencia y la diversidad en el aula, y tomar al alumnado como un agente más del contexto educativo. ¿Qué estrategias metodológicas son las apropiadas para conseguir una adecuada inclusión? Cardona et al., 2000; Chiner, 2011 y Vicuña, 2013, en Garzón et al., (2016) apuestan por las estrategias organizativas, las estrategias didácticas, la adaptación de actividades, los recursos y los tipos de agrupamientos de los alumnos. Los resultados de este estudio nos revelan que, aun teniendo los docentes actitudes positivas ante la inclusión educativa, se consideran carentes de conocimiento en la materia para proporcionar una educación inclusiva de calidad.

Una vez inmersos en la inclusión educativa a grandes rasgos, es necesario adecuarlo al ámbito profesional que me compete, y eso es, la educación infantil. Ante esto surge la siguiente interrogativa: ¿es posible hablar de inclusión en las aulas de infantil?

La etapa educativa que abarca desde los 0 hasta o 6 años es en la que mayor diversidad podemos encontrar y, por lo tanto, la que mayor carácter inclusivo debe tener. El autor Francisco Rodríguez, (2005) fundamenta esta afirmación en tres ideas principales. Primera, la diversidad en la adquisición de los hitos pertenecientes a la etapa, en la que todos los niños en estas edades experimentan un crecimiento descomunal a todos los niveles, unos a un ritmo y otros a otro. Segunda, diversidad en cuanto a la escolarización, ya que el carácter no obligatorio de la etapa exige enfrentarse a niños cuya edad de escolarización y experiencias han podido ser dispares, y por lo tanto se encuentra un déficit en el grado de estimulación de las áreas pertinentes. Tercera y última, diversidad de capacidades, ya que la atención temprana trabaja de la mano de la educación formal con el objetivo de escolarizar lo antes posible a los alumnos con NEE o con riesgo de tenerlas, facilitando su prevención.

Con todo ello, podemos afirmar la necesidad de practicar la inclusión en el aula de infantil, creando estrategias que ofrezcan respuesta a la diversidad existente en esta etapa, para lo cual, es imprescindible que el maestro esté formado en ello.

Con este trabajo busco ampliar mi conocimiento de la inclusión en el aula. Pretendo reflejar que el trabajo de respeto hacia el otro, sin distinción, ni juicios, empieza desde muy abajo, desde las etapas de infantil, y que el docente tiene la función de normalizar los casos de niños con necesidades especiales, hacer entender que todos somos personas diferentes construyendo su camino, con más o con menos esfuerzos durante el trayecto. Para ello, me he fundado en los expertos de relaciones socioafectivas en los niños, psicología infantil e inclusión en el aula.

La propuesta educativa de este TFG ha sido desarrollada por mí durante mi periodo de prácticas externas en el Colegio público José de Echegaray. La propuesta educativa plantea la mejora de la inclusión por medio de los cinco rincones que hay en el aula, aunque por cuestiones de espacio solo constato en este trabajo tres: el rincón de las letras, el rincón de las matemáticas y el rincón del artista. La elección de este tipo de metodología, como herramienta inclusiva, se debe a su indudable eficacia en este campo. Por consiguiente, la función del docente como guía o facilitador del aprendizaje, el uso de diversa variedad de materiales manipulativos, el predominio del trabajo en grupo y la capacidad de autorregulación que consiguen tener los niños en cada rincón, son algunos de los beneficios del trabajo por rincones, convirtiendo a esta metodología en una opción innegable para lograr una mejora de la inclusión en el aula.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

2.1. Objetivos generales

- A. Sintetizar e integrar los contenidos del Grado que determinan sus Competencias.
- B. Aplicar los contenidos y las estrategias didácticas de aprendizaje a los distintos ámbitos disciplinares.

- C. Desarrollar un pensamiento reflexivo (argumentativo), crítico (analítico, sintético) y científico (documentado y con rigor terminológico).
- D. Elaborar un trabajo formalmente acorde con un nivel universitario de fin de carrera.

2.2. Objetivos específicos

- A. Mejorar mi formación en la inclusión educativa.
- B. Comprender las diferencias entre inclusión e integración.
- C. Identificar los aspectos curriculares dedicados a la inclusión en la educación infantil.
- D. Conocer y comprender las estrategias inclusivas que mejor desarrolle el currículo.
- E. Entender los beneficios de la práctica inclusiva en el aula de infantil.
- F. Averiguar qué métodos inclusivos existen.
- G. Distinguir las implicaciones de los rincones en la inclusión.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La inclusión

3.1.1. Conceptualización

Actualmente existen diversas definiciones de inclusión que tratan de dar un enfoque más amplio a la descripción del término, ya que se interpreta como una solución a la exclusión de grupos que han tenido poco o ningún contacto con el sistema educativo (Valenciano, 2009). La inclusión ha sido descrita por la UNESCO, (2005) como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

A partir de esta definición, la inclusión se propone hacer real que la educación esté al alcance de las personas con necesidades educativas en las escuelas comunes. Para lograrlo, se debe concebir la inclusión como un repudio a la segregación, que pone en peligro el derecho a educación de cualquier individuo, y como diría Fernández, (2003), la inclusión es un procedimiento a desarrollar por todas las escuelas, tratando a todos los alumnos como sujetos, y promoviendo un cambio de la organización y la propuesta curricular.

Según Messias, Muñoz, & Lucas-Torres, (2012) la educación inclusiva debe ser ampliable a todas las personas y debe seguir el ritmo cambiante de la sociedad. Por ello, como señala Ainscow, (2003) se la debe considerar como una investigación permanente de maneras efectivas para dar respuesta a la diversidad, es decir, considera la diferencia como un elemento beneficioso y estimulante para el aprendizaje. Siguiendo la idea del autor, el desarrollo de la educación inclusiva implica apostar por ofrecer una atención específica a los niños y niñas apartados, o con riesgo de serlo, por no llegar a los estándares académicos establecidos. Para conseguirlo, la comunidad educativa debe asegurarse de

que esos alumnos consigan tener esa atención y cualquier ayuda que garantice su permanencia y colaboración en el sistema educativo. Ainscow, (2005) apuesta por considerar el desarrollo de la inclusión como un “proceso social” p. (11) y señala la importancia del papel de los adultos, es decir, de los miembros de la comunidad educativa, para promover el cambio y la evolución de los estudiantes hacia mejores resultados

Sin embargo, como bien dicen Molina y Casado, 2014 y Tawagi y Mak, 2015, en Morilla, (2016) no debe reducirse el concepto de inclusión al ámbito de la discapacidad. Actualmente, el contexto político y social obliga a que el ámbito intercultural sea también muy determinante en el concepto planteado.

A partir de estas definiciones acerca de la inclusión, la idea de Agudelo et al., (2008), permite dar un cierre que resume todo lo tratado en este apartado. Cuando hablamos de inclusión no es suficiente con conseguir que los niños con necesidades educativas especiales estén integrados en el centro escolar, sino que, además, deben ser sujetos partícipes en todas las propuestas que se llevan a cabo en el centro escolar.

3.1.2. Inclusión vs integración

La confusión de los términos de inclusión e integración ha desencadenado que sean múltiples los autores y organizaciones que den su opinión acerca de esta distinción. El repaso histórico de ambos conceptos nos permite saber que, mientras que la integración empezó a suscitar interés en la década de los 60, activando la lucha en favor de las minorías discriminadas por sus diferencias, según Bartolomé, 2002, en Sánchez-Teruel & Robles-Bello, (2013); el concepto de inclusión tiene su origen en la década de los 90, como bien aporta Perret-Clemont y Nicolet, 1992, en Sánchez-Teruel & Robles-Bello, (2013). El nacimiento del nuevo término surgió con el objetivo de sustituir a la integración en el ámbito educativo y también para vincular la inclusión con todo el alumnado del sistema educativo, independientemente de sus características.

Al saber el origen histórico de ambos vocablos, es necesario entender que estos se encuentran en lugares de actuación diferentes, ya que, mientras que la integración se limita a garantizar ese derecho a la educación, la inclusión tiene ambiciones mayores y apuesta por hacer realidad esa garantía (UNESCO, 2005). Lo cierto es que estos dos términos comparten una relación sinonímica, es decir, tienen significados similares, y además, un objetivo común: “la inserción de las personas con algún tipo de discapacidad en la sociedad” (Molina, 2015, p.150). Para poder dar un paso más en el ejercicio de la inclusión, como bien dice Ainscow, Booth y Dyson, 2006, en Molina, (2015), se hace necesario aclarar y marcar las distinciones de ambos conceptos, sobre todo en el ámbito que nos compete, y este es la educación.

Entidades reconocidas internacionalmente como la ya citada UNESCO, (2005), definen la inclusión como una forma de transformación de los sistemas educativos para dar respuesta a todos los alumnos sea cual sea su necesidad. Dyson y Howes, 2009, en Kourkoutas, (2011), apuesta más por la

inclusión en el aula que por la integración, al defender, el primero, un proyecto educativo más enriquecido por estrategias de carácter didáctico y psicológico.

Por otro lado, Molina, (2015) aporta que la distinción se fundamenta en que, la integración crea formas externas a la educación para introducir a las personas con NEE, es decir “el uso de innovaciones de apoyo, recursos y profesionales de la educación especial”, mientras que la inclusión hace que la propia escuela sufra adaptaciones para insertarlas, y “toda la comunidad educativa y escolar acoge a la diversidad a través de un proceso socio comunitario” (p.151).

Otro de los autores que reflexionaban sobre el tema es Porras, 2010, en Molina, (2015), aportando que existe una “normalización de la vida del alumno” y una “adaptación curricular” a la hora de aplicar la integración, mientras que la inclusión defiende “el derecho de todos los individuos, tengan o no NEE, a la educación regular” y, además, “un currículo común con las adaptaciones ya implícitas” (p. 50). A modo de conclusión, Porras, 2010, en Molina, (2015) aporta la idea de considerar que el objetivo de toda enseñanza regular es el desarrollo integral de la persona, y para alcanzarlo, la educación debe iniciarse desde la cultura inclusiva atendiendo a las necesidades de todos los alumnos sin necesidad de adaptar el currículo, sino crear uno común a todos con las adaptaciones ya implícitas.

3.1.3. Necesidades Educativas Especiales en infantil

En la etapa de Educación Infantil, como bien dice Ibáñez, (2008), diferenciamos dos ciclos: el primero que va desde los 0 a los 3 años, y el segundo que va de los 3 a los 6 años. A pesar del carácter obligatorio solo del segundo, las administraciones deberían ofrecer plazas suficientes para poder responder a la demanda que exista con respecto a la educación de 3 a 6 años.

Bonilla, (2009) afirma que las necesidades educativas especiales que se manifiestan no solo en esta etapa educativa, sino en las posteriores, se pueden presentar en más de un área de desarrollo, permitiendo, por lo tanto, su trabajo desde ámbitos diferentes. Esta autora emplea la clasificación de Marchesi, Coll, Palacios, (1990) para distinguir las necesidades educativas que podemos localizar en Educación Infantil, cuyo agrupamiento responde a las áreas curriculares de la etapa. Esa clasificación diferencia tres grupos de necesidades: las relacionadas con el ámbito de Identidad y Autonomía Personal; las relacionadas con el ámbito del Medio Físico y Social, y las relacionadas con el ámbito de Comunicación y Representación.

En primer lugar, siguiendo la idea de Arribas, 1992, en Bonilla, (2009), los niños que presentan **necesidades relacionadas con el ámbito de la identidad y autonomía personal** son aquellos que tienen dificultades para crear la conciencia de su propia persona y para llegar a ser autosuficiente. Dentro de este tipo de necesidad educativa especial encontramos otras cuatro relacionadas directamente con la troncal:

- Necesidades afectivas y emocionales: responden a las dificultades para conseguir un control afectivo y personal que permita a los niños desenvolverse correctamente de manera confiada y segura. (Arribas, 1992, en Bonilla, 2009)
- Necesidades de adaptación al entorno: son las relacionadas con los problemas de acomodamiento a nuevos espacios, tanto escolares como sociales/familiares. Los niños que presentan dichas necesidades requieren de un tiempo más prolongado para conseguir su bienestar. (Arribas, 1992, en Bonilla, 2009)
- Necesidades motrices: tienen que ver con problemas significativos en el crecimiento y aprendizaje motor. Estas pueden responder a una carácter pasajero o duradero, siendo este último determinante para un correcto avance en aspectos como la coordinación, prensión, marcha, vocalización... Además, presentaran dificultades en el dominio del ambiente, en sus relaciones sociales y aprendizaje de otras competencias escolares. (Ortega,1992, en Bonilla, 2009)
- Necesidades en la adquisición de hábitos de la vida cotidiana: son aquellas dificultades que los niños presentan al no interiorizar correctamente los espacios y tiempos que tiene cada actividad en su rutina, lo que les ocasiona problemas para adelantarse a un suceso e incluso en su identificación como ser humano. (Moraleta, 1992, en Bonilla, 2009)

En segundo lugar, como bien dice Escribano & Varela, (2008), los niños que experimentan **necesidades vinculadas al ámbito físico y social** tendrán, por consiguiente, dificultades para establecer relaciones con los elementos del medio, sus iguales y el resto de las personas. De esta se desglosan tres necesidades educativas principales en Bonilla, (2009):

- Necesidades en el desarrollo del juego: responden a las dificultades que el niño presenta en el desarrollo de forma espontánea y voluntaria de actividades lúdicas. (Ortega ,1992, en Bonilla, 2009)
- Necesidades en el desarrollo social y habilidades sociales: relacionadas con los problemas de socialización con la familia, con los iguales y con el equipo docente, ralentizando el desarrollo global (desarrollo motor, lingüístico, intelectual...) del niño.
- Necesidades socioculturales: aquellas que tienen que ver con los problemas que presentan los niños derivados de ambientes desfavorecidos o con situaciones familiares complicadas que les dificultan su relación con sus iguales y consigo mismos, y con su desarrollo lingüístico. (Marchesi y otro,1990, en Bonilla, 2009)

En tercer lugar, siguiendo las ideas de Quinto Borghi, 2009, en Bonilla, (2009), **las necesidades vinculadas al ámbito de la comunicación y representación** son aquellas que dificultan el aprendizaje de las diferentes maneras de comunicación que existen, impidiendo al niño, como aporta Moraleta,1992, en Bonilla, (2009), desarrollar maneras de expresión y comunicación previas al propio

lenguaje oral, tales como la expresión musical, plástica, matemática, dramática... Son tres las necesidades de esta área curricular:

- Necesidades en los procesos de comunicación: tienen que ver con los obstáculos que los niños con dicha necesidad tienen a la hora de interaccionar con otra persona. En este proceso la competencia comunicativa capacita al niño a transmitir información al otro oyente, su ausencia se ve reflejada por la falta de interés, imaginación o creatividad a la hora de comunicarse (Moraleta, 1992, en Bonilla, 2009)
- Necesidades en la comunicación lingüística: en la etapa de infantil es común encontrarse con disparidad entre los niños en su adquisición del lenguaje. Algunos de los retrasos según Arribas, 1992, en Bonilla, (2009) son: insuficiencias auditivas, disfasia infantil (trastorno de adquisición lingüística, por el cual los niños no progresan o lo hacen pero muy escasamente, en su lenguaje oral, a las edades comprendidas entre los tres y cuatro años), afasia (síndrome que ocasiona en el niño la pérdida del lenguaje ya adquirido, dificultades de comprensión auditiva, dificultad para explicarse verbalmente... a causa de una lesión cerebral) y el mutismo (dificultades en la capacidad comunicativa, vinculadas a problemas afectivos o de adaptación al ambiente escolar).
- Necesidades en las habilidades de representación: son aquellas relacionadas con las dificultades en la expresión de la realidad a través de símbolos artísticos, gráficos o lingüísticos cuyo desarrollo requiere de la adquisición previa de otras capacidades como la de la memoria, la del reconocimiento del medio y sus elementos, y la de las nociones como el espacio y tiempo. (Arribas, 1992, en Bonilla, 2009)

El conocimiento de las múltiples necesidades educativas especiales que se pueden encontrar en un aula de Educación Infantil pone sobre la mesa, según Bonilla, (2009) la necesidad de practicar la inclusión e instaurar un modelo de escuela inclusiva para detectar con antelación los retrasos en el crecimiento, y asegurar al niño una nueva posibilidad de desarrollo.

3.1.4. Evolución histórica de la Inclusión en España

Tradicionalmente, como aporta Andrade, (2011), era muy común separar a las personas con dificultades de aprendizaje de las aulas habituales. El destino para ellas eran centros especiales, en vez de las escuelas ordinarias en las que cualquier niño sin dificultades era escolarizado. La intervención de organismos como la ONU y la UNESCO han permitido que se lleven a cabo cambios en lo que al ámbito educativo se refiere.

El concepto de inclusión ha sufrido una evolución a lo largo de la historia. Antes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, las personas con diferencias raciales y dificultades de aprendizaje no solo eran rechazadas socialmente, sino que no se les reconocía el derecho a recibir educación, y, por tanto, eran excluidas de los centros escolares. A partir de 1948 se les reconoció el

derecho y, años más tarde, en 1978, se consigue que los niños con necesidades puedan entrar en el aula escolar con el resto de los niños. Este avance fue gracias al informe Warnock (Reino Unido)¹ en el cual se habla por primera vez de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de integración educativa. Tal y como explica López-Torrijo, (2009), en este informe se especifican los principios que fundamentan el derecho de los niños y niñas con NEE a la educación, estos son: “los fines de la educación son los mismos para todos; las necesidades educativas forman un continuo; la prestación educativa especial tiene un carácter adicional o suplementario y no independiente y paralelo” (p. 2)

La educación en España sufre un cambio importante tras la aparición de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (Ley General de Educación) en el año 1970, la cual permite introducir en la sociedad española la importancia de la formación educativa de las personas. A pesar de que todas las mejoras que se proponían no se llevaron a cabo, durante los veinte años que duró su vigencia (hasta la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE), existió la colaboración del gobierno por hacer posible una educación real para los ciudadanos españoles.

A partir de la aprobación de la Ley General de Educación, se reconoce en su artículo 51, la escolarización de niños y niñas con necesidades educativas en centros de régimen ordinario, creando así aulas de educación especial y programas específicos para ellos, no comunes a los del resto del alumnado. Antes de los años 70, su destino eran centros de educación especial, los cuales no ofrecían las suficientes plazas para atender correctamente a toda la demanda de niños con NEE. Como bien aporta la autora Casanova (2011) estas son las primeras apariciones de la educación especial en centros comunes que, aun no respondiendo a la actual percepción educativa para este tipo de alumnado, suponen un gran avance.

La evolución histórica de nuestro país sigue sus pasos y sufre modificaciones sociales y políticas con la aprobación de Constitución Española de 1978. A partir de esta fecha, cabe destacar la publicación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) que, en lo que aspectos educativos se refiere, insiste en hacer hueco a las personas con discapacidad en los centros educativos, apostando por su completa integración. La gran movilización social de la época permite llevar a la práctica las primeras integraciones educativas al aula ordinaria, incorporando alumnos con NEE a ellas. La participación de equipos multiprofesionales de Ayuntamientos, y el control de la Inspección de Educación, profesores y familias fueron importantes para su puesta en acción.

Pero finalmente, tal como expresa Verdugo, Rodríguez-Aguilella, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009, en Verdugo & Rodríguez, (2012), no es hasta la llegada del Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de

¹ Warnock, H. M. (1978) *Special Educational Needs, Report of the committee of enquiry in to the education of handicapped children and young people*. Ed. *Her Majestys Sationary Office*, London.

Ordenación de la Educación Especial, cuando el Ministerio de Educación se responsabiliza de promover la integración en los centros de carácter ordinario, tanto públicos como privados, iniciándose por completo el proceso de integración educativa en España.

Este proceso de integración incluye la creación de un currículo general que tiene en cuenta a todo el alumnado. Poco tiempo después, a partir de la Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86, se produce realmente una transformación en la estructura del sistema educativo al integrar a los niños y niñas con NEE en el aula ordinaria. Por lo tanto, a los centros de educación especial eran exclusivamente destinados aquellos niños cuyo grado de discapacidad les impidiera formar parte del aula común. (Casanova, 2011)

Siguiendo el recorrido legislativo de la inclusión educativa en España, con la ayuda de Casanova, (2011), en el año 1990 la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) insta una nueva norma que regula la escolarización de alumnos con NEE en las escuelas de régimen ordinario, con la ayuda de equipos psicopedagógicos y de orientación que evalúan cada caso individualizado. Todo ello, basado según González-Gil, (2011) en dos ideas claves: la comprensibilidad y la diversidad, dos bases sobre las que se construirían las posteriores leyes educativas. Casanova, (2011) señala que en la actualidad aún persiste la lucha por conseguir un sistema educativo que responda a todos los individuos, teniéndolos en cuenta de manera individual y desechando la segregación en aulas diferentes de los niños y niñas con NEE. Con la llegada de la democracia en España, fueron muchas las normas que se crearon para mejorar el sistema educativo, pero Casanova, (2011) se focaliza en las leyes de ordenación del sistema, como la Ley que actualmente sigue en vigor, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), cuyo contenido favorece y apuesta por la educación inclusiva, dando a los centros la suficiente autonomía y flexibilidad como para poder adaptar su propuesta educativa a la situación propia de cada uno. Siguiendo la idea de González-Gil, (2011) la LOE “aborda la atención a la diversidad como principio fundamental que debe regir la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades” (p. 63). Además, esta autora explica que esta ley educativa, la LOE, en su preámbulo cambia el término de “medidas de atención” a “principios de atención”, los cuales deben seguir todas las enseñanzas de carácter básico. Apuesta por una educación de calidad basada e ideada a partir del concepto de inclusión, extendido a todas las etapas educativas.

La descentralización del poder característica de España y, por consiguiente, la transmisión de competencias a las Comunidades autónomas (CC AA), dio sus primeros pasos en materia educativa en 1981, finalizando en el curso 1999-2000. Gracias a esto, son múltiples las medidas que, hasta la actualidad, se han adoptado en materia de educación inclusiva, no saliéndose del modelo propuesto por la LOE. Además, el interés por mejorar paulatinamente la inclusión en el aula se refleja en las medidas de reactivación de esta por parte del Ministerio de Educación, y con la ayuda posterior de las

Comunidades Autónomas. Todo lo que en España se ha conseguido en temas de inclusión educativa no solo se debe a la normativa propia del país, sino también a las leyes internacionales. Por ejemplo, la Convención de la ONU en el año 2006 trató los derechos de las personas con discapacidades y su inclusión no solo en el ámbito educativo. Este es el primer documento que la Unión Europea obligó a firmar a los países miembros. España fue además de uno de los países pioneros en firmarla y en llevarla a la práctica, concretamente el 3 de mayo de 2008. (Casanova, 2011)

Gracias a Arnaiz, 1996, en Segovia, (2016) se sabe que poco a poco se trabaja hacia la mejora de una educación individualizada que tome en cuenta las necesidades individuales de cada niño. El trabajo de manera conjunta y la integración educativa permiten la práctica de habilidades sociales, facilitan el aprendizaje y el desarrollo de las adquisiciones, resultando mucho más efectiva que la segregación en centros especiales.

3.1.5. El marco legal de la inclusión

La primera presencia legal en España del concepto de inclusión, según Verdugo, Rodríguez-Aguilella, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009, en Verdugo & Rodríguez, (2012) llega a partir del Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo del 85 de Ordenación de la Educación Especial, con el objetivo de que los centros de carácter ordinario, público y concertado integren a los niños con discapacidad. En esta documentación legal, también se hace referencia a la necesidad de la formación docente de manera inicial o constante, con el propósito de que los docentes sean competentes a la hora de prestar ayuda a los alumnos con necesidades especiales.

La LOE, junto a la LOMCE son las últimas leyes orgánicas en las que se tiene en cuenta aspectos inclusivos. Por lo que respecta al Ley Orgánica 2/2006, (2006), en ella existe un apartado, el Título II, reservado para abordar la equidad en educación, incluyendo la normalización y la inclusión como principios fundamentales para la escolarización del alumnado con necesidades especiales, apostando por la no discriminación y el trato igualitario en el proceso de llegada al centro. Además, legalmente todos los centros deben incluir en su proyecto educativo dicho principio respetando la diversidad del alumnado.

Con respecto a la LOMCE, esta incluye una modificación de la LOE 2006, en el Capítulo 1, Principios y Fines de la educación, en su Artículo 1 sobre principios, modificando la redacción del principio de equidad:

«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 11)

Si bien, desde el punto de vista normativo, la Educación Inclusiva en España se encuentra regulada, sin embargo, la práctica en el aula que tiene que ver con el proceso del cambio en el propio aula, según Echeita, (2008), se vincula con la responsabilidad que el profesorado debe asumir en su función como agente educativo. Por ello, el término de inclusión debe implicar más que una reglamentación normativa; según la UNESCO, (2005) se trata de conseguir formar un ambiente desahogado en el que tanto maestros como alumnos conciben las diferencias entre personas como una oportunidad para progresar en el proceso de aprendizaje. Por ello, son la LOE, 2006 y la LOMCE, 2013, las leyes que conforman la legislación educativa y las que organizan la educación de los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

El procedimiento de Atención a la Diversidad (AD) se utiliza para avalar el derecho a la inclusión en un aula ordinaria, siendo competencia de toda la comunidad educativa. Esta forma de respuesta a la inclusión tiene un carácter descentralizado, es decir, cada Comunidad Autónoma (CA) desarrolla de forma individual su proyecto de AD sin perder de vista la legislación estatal. Además, su nivel de concreción responde a los múltiples ajustes de la AD desde la legislación estatal, pasando por las medidas autonómicas, hasta la respuesta al alumnado. (Amor et al., 2018 en Verdugo, Amor, Fernández, Navas, & Calvo, 2018)

Cuando se detecta que un alumno tiene una evolución diferente al resto de sus compañeros, se ponen en marcha las pautas generales de AD. Si estas pautas siguen sin cubrir la necesidad del alumno, se da el siguiente paso hacia una evaluación psicopedagógica por parte del servicio de orientación educativa, con el objetivo de clarificar el tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) que requiere el alumno. En el caso de que esa evaluación refleje la existencia de alguna discapacidad o trastorno grave de conducta, el servicio de orientación educativa del centro deberá emitir un dictamen concretando la modalidad de escolarización adecuada para ese alumno (ordinaria, combinada o especial), así como las medidas necesarias en las cuales se dará uso de los recursos proporcionados por la administración. (Verdugo et al., 2018)

Sin embargo, la AD en la actualidad tiene ciertas dificultades para poder dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual (ADI). Estos problemas han hecho que aumente de forma notable la escolarización de los ADI en centros especiales, eliminando la práctica de la inclusión en el aula. (Amor et al., 2018 en Verdugo et al., 2018)

Siguiendo la idea de (Verdugo et al., 2018) esta situación cambiaría si las administraciones educativas actualizaran el conocimiento acerca de los últimos avances en evaluación de necesidades y dotación de apoyos a los ADI. Las conclusiones de Verdugo et al., (2018) exponen que no es posible encontrar una regulación real y efectiva de la AD en la legislación estatal actual de España, ya que, la detección de las necesidades y la adaptación de las mismas se basan únicamente en aspectos curriculares. A nivel estatal no hay concreciones para la inclusión educativa del ADI. Ni el Real Decreto Legislativo

1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (RDL/LGDPD), ni tampoco la LOE/LOMCE han sido capaces de elaborar respuestas válidas para hacer posible la inclusión en el aula.

En el ámbito autonómico, tampoco existe Comunidad que centre su atención en la elaboración de ayudas individualizadas fuera de las áreas curriculares. Sin embargo, Andalucía ofrece una serie de pautas a la comunidad educativa con el fin de ayudar a la detección de necesidades fuera de los campos curriculares (Junta de Andalucía, 2015, 2017 en Verdugo et al., 2018). Por su parte, Cataluña, a través del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en el marco de un sistema educativo inclusivo, aporta una amplia base normativa que abarca todo ciclo vital del alumno. (Generalidad de Cataluña, 2017 en Verdugo et al., 2018)

Siguiendo las ideas de Verdugo et al., (2018), en lo referente a la definición del tipo de NEAE que el alumno precisa, tampoco existe Comunidad Autónoma que especifique en su legislación el tipo de intervención que se debería poner en marcha, fuera de lo puramente curricular. Con respecto a las medidas de AD, son solo Cataluña, Castilla-La Mancha y Asturias las que han diseñado planes de trabajo de carácter individual que inciden en el desarrollo personal del alumnado, pero sin añadir el proceso de aplicación y evaluación de los mismos. En el caso de Baleares y Cataluña se han creado grupos de apoyo a la integración e inclusión, el País Vasco se introduce con su plan al ADI, y La Rioja ha implantado el programa de atención educativa al alumnado con síndrome de Down. Todo ellos coinciden en la importancia de la acción comunitaria en el ámbito inclusivo. Siguiendo la idea del Gobierno de Murcia, 2016, en Verdugo et al., (2018), otra de las Comunidades Autónomas que crea un marco normativo de medidas concretas para el ADI es Murcia, con el objetivo de mejorar su actuación en diversas situaciones y su calidad de vida.

3.1.6. La inclusión en las áreas curriculares de infantil

Teniendo en cuenta lo desarrollado en el apartado 3.1, en relación a las Necesidades Educativas Especiales en infantil, es conveniente conocer las herramientas inclusivas a modo de intervención que los maestros de dicha etapa pueden aplicar en el aula desde las tres áreas curriculares: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno, y lenguajes comunicación y representación.

3.2. En primer lugar, con respecto al área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, siguiendo la idea de La inclusión

3.2.1. Conceptualización

Actualmente existen diversas definiciones de inclusión que tratan de dar un enfoque más amplio a la descripción del término, ya que se interpreta como una solución a la exclusión de grupos que han

tenido poco o ningún contacto con el sistema educativo (Valenciano, 2009). La inclusión ha sido descrita por la UNESCO, (2005) como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

A partir de esta definición, la inclusión se propone hacer real que la educación esté al alcance de las personas con necesidades educativas en las escuelas comunes. Para lograrlo, se debe concebir la inclusión como un repudio a la segregación, que pone en peligro el derecho a educación de cualquier individuo, y como diría Fernández, (2003), la inclusión es un procedimiento a desarrollar por todas las escuelas, tratando a todos los alumnos como sujetos, y promoviendo un cambio de la organización y la propuesta curricular.

Según Messias, Muñoz, & Lucas-Torres, (2012) la educación inclusiva debe ser ampliable a todas las personas y debe seguir el ritmo cambiante de la sociedad. Por ello, como señala Ainscow, (2003) se la debe considerar como una investigación permanente de maneras efectivas para dar respuesta a la diversidad, es decir, considera la diferencia como un elemento beneficioso y estimulante para el aprendizaje. Siguiendo la idea del autor, el desarrollo de la educación inclusiva implica apostar por ofrecer una atención específica a los niños y niñas apartados, o con riesgo de serlo, por no llegar a los estándares académicos establecidos. Para conseguirlo, la comunidad educativa debe asegurarse de que esos alumnos consigan tener esa atención y cualquier ayuda que garantice su permanencia y colaboración en el sistema educativo. Ainscow, (2005) apuesta por considerar el desarrollo de la inclusión como un “proceso social” p. (11) y señala la importancia del papel de los adultos, es decir, de los miembros de la comunidad educativa, para promover el cambio y la evolución de los estudiantes hacia mejores resultados

Sin embargo, como bien dicen Molina y Casado, 2014 y Tawagi y Mak, 2015, en Morilla, (2016) no debe reducirse el concepto de inclusión al ámbito de la discapacidad. Actualmente, el contexto político y social obliga a que el ámbito intercultural sea también muy determinante en el concepto planteado.

A partir de estas definiciones acerca de la inclusión, la idea de Agudelo et al., (2008), permite dar un cierre que resume todo lo tratado en este apartado. Cuando hablamos de inclusión no es suficiente con conseguir que los niños con necesidades educativas especiales estén integrados en el centro escolar, sino que, además, deben ser sujetos partícipes en todas las propuestas que se llevan a cabo en el centro escolar.

3.2.2. Inclusión vs integración

La confusión de los términos de inclusión e integración ha desencadenado que sean múltiples los autores y organizaciones que den su opinión acerca de esta distinción. El repaso histórico de ambos conceptos nos permite saber que, mientras que la integración empezó a suscitar interés en la década

de los 60, activando la lucha en favor de las minorías discriminadas por sus diferencias, según Bartolomé, 2002, en Sánchez-Teruel & Robles-Bello, (2013); el concepto de inclusión tiene su origen en la década de los 90, como bien aporta Perret-Clemont y Nicolet, 1992, en Sánchez-Teruel & Robles-Bello, (2013). El nacimiento del nuevo término surgió con el objetivo de sustituir a la integración en el ámbito educativo y también para vincular la inclusión con todo el alumnado del sistema educativo, independientemente de sus características.

Al saber el origen histórico de ambos vocablos, es necesario entender que estos se encuentran en lugares de actuación diferentes, ya que, mientras que la integración se limita a garantizar ese derecho a la educación, la inclusión tiene ambiciones mayores y apuesta por hacer realidad esa garantía (UNESCO, 2005). Lo cierto es que estos dos términos comparten una relación sinonímica, es decir, tienen significados similares, y además, un objetivo común: “la inserción de las personas con algún tipo de discapacidad en la sociedad” (Molina, 2015, p.150). Para poder dar un paso más en el ejercicio de la inclusión, como bien dice Ainscow, Booth y Dyson, 2006, en Molina, (2015), se hace necesario aclarar y marcar las distinciones de ambos conceptos, sobre todo en el ámbito que nos compete, y este es la educación.

Entidades reconocidas internacionalmente como la ya citada UNESCO, (2005), definen la inclusión como una forma de transformación de los sistemas educativos para dar respuesta a todos los alumnos sea cual sea su necesidad. Dyson y Howes, 2009, en Kourkoutas, (2011), apuesta más por la inclusión en el aula que por la integración, al defender, el primero, un proyecto educativo más enriquecido por estrategias de carácter didáctico y psicológico.

Por otro lado, Molina, (2015) aporta que la distinción se fundamenta en que, la integración crea formas externas a la educación para introducir a las personas con NEE, es decir “el uso de innovaciones de apoyo, recursos y profesionales de la educación especial”, mientras que la inclusión hace que la propia escuela sufra adaptaciones para insertarlas, y “toda la comunidad educativa y escolar acoge a la diversidad a través de un proceso socio comunitario” (p.151).

Otro de los autores que reflexionaban sobre el tema es Porras, 2010, en Molina, (2015), aportando que existe una “normalización de la vida del alumno” y una “adaptación curricular” a la hora de aplicar la integración, mientras que la inclusión defiende “el derecho de todos los individuos, tengan o no NEE, a la educación regular” y, además, “un currículo común con las adaptaciones ya implícitas” (p. 50). A modo de conclusión, Porras, 2010, en Molina, (2015) aporta la idea de considerar que el objetivo de toda enseñanza regular es el desarrollo integral de la persona, y para alcanzarlo, la educación debe iniciarse desde la cultura inclusiva atendiendo a las necesidades de todos los alumnos sin necesidad de adaptar el currículo, sino crear uno común a todos con las adaptaciones ya implícitas.

Necesidades Educativas Especiales en infantil Bonilla, (2009), el docente debe:

- Crear espacios y tiempos dedicados a la expresión de emociones a través de diferentes vías, no solo mediante la lingüística, sino, además, con la expresión artística, la expresión musical, la dramatización o el juego.
- Favorecer la autonomía mediante maneras de actuación más enriquecedoras para ellos.
- Dar importancia a la expresión de todo tipo de sentimientos, tanto la alegría como la tristeza, miedo, ira... todo ello de manera apropiada.
- Comprender y atender a las particularidades y necesidades de cada individuo, sobre todo, en su proceso de adaptación.
- Establecer relaciones con la familia que permitan su colaboración para avanzar en el proceso de independencia del niño.
- Planificar y acondicionar los espacios, tiempos, materiales y ejercicios teniendo en cuenta a todos los alumnos, eliminar dificultades y aumentar la posibilidad de conseguir el objetivo propuesto.
- Utilizar la observación como método de identificación de las necesidades especiales de los alumnos.
- Favorecer y desarrollar las capacidades y habilidades para las que cada sujeto es más competente.
- Encauzar su energía y movimiento a través de juegos, dramatizaciones, ejercicios de desgaste energético...
- Tener la certeza de que cada niño entienda las indicaciones y explicación de cada actividad o situación.
- Evitar la frustración de los niños en actividades demasiado complicadas, y motivar y apreciar sus progresos.

En segundo lugar, aquellas intervenciones relacionadas con el **conocimiento del entorno** propuestas por Bonilla, (2009) son:

- Fomentar situaciones de desarrollo social y personal del niño, aumentando su capacidad de diálogo, comunicación, expresión...
- Aumentar el repertorio de estilos relacionales del niño.
- Motivar la participación del niño en las actividades, siendo el profesor, en ocasiones, participante en primer plano.
- Enseñar y estimularle a que sugiera sus propias ideas en el grupo-clase.
- Enseñar a usar objetos o materiales como elemento de mediación para que pueda introducirse en actividades.
- Proponer ejercicios de expresión propia de cada individuo, permitiendo que el resto de los compañeros pueda conocerle.

- Posibilitar que cada niño pueda llevar al aula y compartir con sus compañeros un juguete o un objeto que forme parte de su vida.
- Introducir juegos en los que experimente la victoria y la derrota, y aprenda a respetar las normas.
- Poner en práctica, sobre todo para los niños que provienen de ambientes socioculturales desfavorecidos, nuevas maneras de establecer relaciones sociales, ofreciéndoles un entorno afectivo y estable dentro del contexto escolar. Además, ofrecerles el mayor número de oportunidades posibles para participar en las actividades y juegos.
- Como bien aporta Moll, 1988, en Bonilla, (2009) usar una inserción escolar más tolerante y adaptada a las necesidades individuales de cada niño.

Siguiendo la idea de Monjas, 1993, en Bonilla, (2009) con respecto a la intervención en el desarrollo del juego, es conveniente:

- Crear espacios y momentos de juego en el aula, fomentando la estimulación de los niños con NEE en ese ámbito a participar, iniciándoles en el juego o incluso enseñándoles.
- Analizar el momento en que cada niño se haya en su desarrollo del juego, respetarlo y proponer ejercicios y/o el uso de materiales adaptados para avanzar en el mismo.

En tercer y último lugar, en el área de **lenguajes comunicación y representación**, Bonilla, (2009) considera válidas las siguientes intervenciones inclusivas:

- Establecer situaciones de comunicación, fomentando la interacción entre varios interlocutores.
- Adaptarse, por parte del docente, a las habilidades comunicativas de cada alumno.
- Usar medios de expresión que permitan una fácil comprensión por parte de los alumnos, como, por ejemplo, los gestos y la expresión corporal. (Moraleta, 1992, en Bonilla, 2009)
- Usar elementos complementarios para las explicaciones tales como imágenes, fotografías... que ayuden a los niños a una mejor comprensión.
- Proponer actividades que dramatizen escenas cotidianas y les sirva a los niños de modelo para crear sus propias situaciones de comunicación.
- En casos de trastornos del desarrollo del lenguaje, se deben evitar situaciones de posible ridiculización del niño delante del resto de la clase, haciéndole repetir palabras u oraciones mal pronunciadas.
- Saber corregir de manera adecuada, es decir, sin interrumpir su comunicación y proporcionándole el ejemplo lingüístico correcto.
- Usar los refuerzos positivos para motivar al niño con NEE en aquello que resulta ser habilidoso y hacerle consciente de la confianza que depositamos en él.
- Destinar un espacio y momento en el aula para establecer comunicaciones individuales con cada niño.

- Diseñar actividades de atención y discriminación sonora y lingüística, tales como ruido-silencio, juegos de motricidad buco-facial (soplar, hinchar globos, apagar velas), ejercicios de imitación, estructuración temporal... (Arribas, 1992, en Bonilla, 2009)
- Uso de paneles representativos y/o elementos identificativos que permitan a los niños conocer e ir aprendiendo a identificar información acerca de: quién o quiénes son los encargados del día, qué tiempo hace, qué día de la semana es, lugares u objetos de la clase...

3.2.3. Métodos de inclusión en infantil

Como apuntan Simón, González, Sandoval, Calvo, & López, (2008), la inclusión es un proceso que no tiene fin, cuyo desarrollo no camina de igual manera en las comunidades educativas debido a la diversidad de contextos y situaciones. A pesar de ello, debe entenderse como una función indelegable de cada uno de los agentes que conforman la comunidad educativa, profesores, las familias y los protagonistas, los alumnos.

Balongo & Mérida, (2016) aportan que la inclusión permite crear un clima en el aula basado en interacciones positivas en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para dar respuesta a la diversidad de contextos y situaciones de aprendizaje, a continuación, se presentan los más comunes. Uno de ellos es la metodología por rincones, una herramienta puramente inclusiva que se explica detalladamente en el apartado 3.3.

a. Aprendizaje cooperativo

Tabla 1 Definiciones aprendizaje cooperativo.

Aprendizaje cooperativo	
Autores	Definiciones
Santos, Lorenzo, & Priegue, (2009)	"El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa innovadora con el potencial necesario para cambiar las prácticas pedagógicas en las escuelas. Se basa en un enfoque constructivista que hace equilibrar a todos los participantes respecto a sus roles" (p. 289).
Johnson & Johnson, (1986)	Este método apuesta por fomentar la interacción del individuo con su medio y las personas de su entorno , por ello, la ayuda mutua y la motivación por compartir e intercambiar entre ellos es un aspecto singular de esta.
León, Felipe, Iglesias, & Marugán, (2014)	Esta metodología tiene la posibilidad de llevarse a cabo en un aula con niños con NEE, ya que su perspectiva inclusiva impulsa la comprensión, el pensamiento crítico, la colaboración, el apoyo y el trabajo en equipo de todos los alumnos del aula.
Navarro, González, López, & Botella, (2015)	Este método promueve que cada uno de los alumnos se sientan protagonistas de su aprendizaje, y participantes del de sus iguales, todo ello utilizando, como contexto, situaciones reales .
Banks, 1995, en Santos et al., (2009)	Gracias a este método, los niños consiguen aprender a respetar la diversidad, lo diferente, y, además conseguir valorar la heterogeneidad de las personas y culturas que existen en el mundo.

Tabla de elaboración propia

El estudio elaborado por Carbonell, (2017), en un aula de 3 años de Educación Infantil del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Valencia, acerca de la efectividad del aprendizaje cooperativo en esta etapa, utiliza para su intervención a toda la clase, pero centra la

observación en cuatro individuos con ritmo de aprendizaje diferentes. La intervención tiene que ver con el área artística, y la divide en dos fases: una de dibujo individual y otra de dibujo cooperativo.

Los resultados del estudio, aunque no son muy significativos debido a factores como el fuerte arraigo de la individualidad impuesta en el actual sistema educativo, sí han resultado ser óptimos, ya que muestran cómo las actividades en grupo promueven una mayor responsabilidad individual, creatividad, empatía, participación, comunicación y motivación de los miembros del mismo en realizar actividades basadas en la metodología planteada.

Con toda la bibliografía aportada, y además con la ayuda de Carbonell, (2017) finalmente se puede concluir que las relaciones inter e intra-sociales, comunes en nuestra realidad social, son las más beneficiarias en este tipo de aprendizaje. Este no se debe simplificar a un mero trabajo en grupo, sino a una metodología capaz de potenciar al máximo lo particular de cada individuo con la posibilidad de mostrar y compartir esto con sus iguales.

b. Proyecto de trabajo (PT)

Es en el siglo XX cuando John Dewey (1859-1952), filósofo de la educación, lleva a cabo una propuesta educativa en torno al concepto de **aprender haciendo** (<<learn by doing>>). Este autor destaca la importancia de conceptos como la acción y la experiencia en la educación institucionalizada, y por ello, según Ruiz, (2013) “proponía su educación progresiva, la cual estaba centrada en el interés del niño, en la libertad, la iniciativa y la espontaneidad. Allí es donde Dewey postulaba la centralidad de la experiencia como concepto clave de su propuesta pedagógica” (p. 109).

Según Martín García, (2006) su idea metodológica y su investigación, acerca de la vinculación entre experiencia y aprendizaje, serán conceptos que otros autores desarrollaran posteriormente. Uno de esos autores fue, William H. Kilpatrick (1871-1965), el cual publicó un artículo en 1918 en la revista *Teachers College Record*, proponiendo, por primera vez, **el método de proyectos** como reforma curricular de la corriente educativa de carácter progresista de América. Este autor fue defensor de la **pedagogía centrada en el niño** y aunque tenía amistad con Dewey, este le criticó porque sospechaba que la búsqueda de los intereses de los alumnos los transformara en querencias demasiado banales para ser educativas, por ello, Dewey insiste en que todos los proyectos “deben tener como último fin el conseguir que los niños dominen los principios básicos y organizados de cada materia”. (Dewey, 1994, p. 17)

Kilpatrick defendió que el proceso por el cual el niño se inicia al conocimiento debe estar basado en una metodología didáctica dividida en cuatro fases: la decisión del objetivo del proyecto, la elaboración de un programa de trabajo, la puesta en práctica de dicho plan, y la evaluación. Para este autor es importante que los alumnos estudien aquello que les suscite interés y que, por lo tanto, les motive y les sea útil. (Martín García, 2006)

Otro de los autores inmersos en estos principios educativos es Celestin Freinet (1896-1966), que apuesta por crear una escuela que estimule la capacidad de investigación en los niños, donde sean capaces de trabajar tanto de manera individual como cooperativa a través de la indagación experimental. (Martín García, 2006)

Coll et al., 2007; Torres, 2012, en Balongo & Mérida, (2016) nos ofrecen una definición de la metodología por proyectos y la describen como un enfoque basado en líneas socio-constructivistas, apoyadas por autores tales como Piaget, Vigotsky y Brunner, en donde el aprendizaje adquiere un carácter activo y se desarrolla en base a actividades que le permiten al individuo ser capaz de dar solución a situaciones en colaboración con sus iguales y elaborando sus propios aprendizajes, favoreciendo, a la vez, su autonomía. Otra forma de definir la metodología sería la de Pitluk, 2007, en Sarceda, Seijas, Fernández, & Fouce, (2015), entendiéndola como una manera de trabajar en consonancia a un conflicto a indagar, presentando finalmente todo lo recopilado acerca del asunto, pudiendo estar subdividido en pequeños productos parciales.

Siguiendo la idea desarrollada por Díez, 2012, Domínguez, 2004, en Balongo & Mérida, (2016), en las aulas donde se ponen en práctica proyectos de trabajo se consigue:

- Suscitar en el alumnado el interés por la investigación de la realidad que le rodea.
- Trabajar en un clima de respeto, sobre todo, hacia los educandos.
- Poner en práctica el aprendizaje globalizado.
- Usar, a su vez, metodologías cooperativas de trabajo.
- Responsabilizar a todos los agentes educativos.
- Fomentar la inclusión en el aula.

Para Sarceda et al., (2015) los proyectos de trabajo son una forma natural y global de emprender el aprendizaje en el aula, y siguen la siguiente estructura según Díez Navarro, 1998, en Sarceda et al., (2015):

- ❖ Elección del tema (alumnado).
- ❖ ¿Qué sabemos y qué queremos saber? (ideas previas).
- ❖ Comunicación y contraste de ideas previas (intercambio de opiniones).
- ❖ Búsqueda de información (distintos soportes).
- ❖ Organización del trabajo: fijar objetivos, distribución del tiempo, organización espacio y actividades, pautas de observación y colaboración.
- ❖ Realización de actividades.
- ❖ Elaboración de un dossier.
- ❖ Evaluación continua.

El estudio cualitativo de Balongo & Mérida, (2016) en el colegio público de un pueblo de la provincia de Córdoba (España) se focaliza en averiguar si la metodología de proyectos de trabajo beneficia a la

inclusión educativa. Sus resultados fueron favorables a la afirmación de utilizar este como un método de inclusión en el aula de infantil. Las hipótesis del estudio y la aportación de Pujolàs, (2012) confirman que el concepto de diversidad en el aula debe ser concebido como innato de cada individuo y como una oportunidad de enriquecer a cada uno de los sujetos del grupo. Además, al promover la interacción entre ellos permite que estos se apoyen entre sí posibilitando acrecentar su conocimiento, y por ende, creando un aprendizaje de carácter social y cooperativo.

Las diferencias y particularidades que cada individuo posee son utilizadas en este método para crear propuestas educativas flexibles a las necesidades educativas del alumnado, ofreciendo, pues, la misma oportunidad a todos de desarrollarse íntegramente (Echeita y Sandoval, 2002, y García, 2008, en Balongo & Mérida, 2016). Sin embargo, al estar hablando de inclusión en el aula, no resulta válido, según Fernández, 2011; Lara, 2010; Cook y Odom, 2013; Gallego, 2011; Lozano, 2012, en Balongo & Mérida, (2016), focalizar esa adaptación a los alumnos con NEE, sino ampliar ese ajuste pedagógico a todos los niños y niñas.

3.2.4. Implicación de la familia en la inclusión

Según lo expuesto por Calvo, Verdugo, & Amor, (2016), la escuela inclusiva implica conseguir y mantener una comunicación entre todos los sujetos educativos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso del agente familiar, resulta ser el más cercano al alumno al mantener una convivencia e interacción diaria con él. Esto le sitúa en un lugar clave en el desarrollo psicológico del niño, al ser el primero en interactuar con él y saber con exactitud sus características, peculiaridades, fortalezas y debilidades, tan importantes para los docentes en el diseño de estrategias educativas (Bell, Illán, & Benito, 2010). La noticia de tener un niño con NEE supone, en la mayoría de las ocasiones, un impacto importante en el núcleo familiar, ya que, según Bell, Illán, & Benito, (2010) conlleva afrontar prejuicios sociales.

Como bien defiende Calvo et al., (2016), es necesario que para que las familias tengan una implicación completa en la escuela, sea o no inclusiva, se les proporcionen canales de representación como es el Consejo Escolar, para mejorar el funcionamiento del centro y, a través de las AMPAS, involucrándolas en las comisiones económicas del centro. La participación de este agente educativo se puede dar a través de tres vías: la formal, con reuniones, talleres, tutorías; la informal, con la entrada y salida del colegio; y la puntual, es decir, la actuación voluntaria de algún miembro familiar en la aula con el objetivo de complementar el aprendizaje del alumnado.

Estos autores alegan que una manera de implicación familiar en el contexto escolar son las Comunidades de Aprendizaje, las cuales utilizan el diálogo como clave para el aprendizaje (García, Lastikka y Petreñas, 2013, en Calvo et al., 2016). Con todo lo aportado es interesante conocer la reflexión de Hernández y López, 2006, en Calvo et al., (2016): "Familia y escuela tienen roles

diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común, pues son dos caras de la misma moneda” (p.100).

3.2.5. Beneficios de la inclusión

En la etapa educativa de infantil se encuentran niños y niñas que no atienden a las diferencias que pueda haber entre ellos; su objetivo se simplifica en pasárselo bien. La existencia de prejuicios va a posteriori, inculcados por parte de los agentes sociales y familiares. El resultado son individuos que tratan de forma diferente a los niños con NEE, fomentando enfoques segregados alejados totalmente de la inclusividad en el aula. (Messias et al., 2012)

Una vez recopilada bibliografía acerca del tema presentado es interesante indagar si realmente la educación inclusiva tiene beneficios en el alumnado y si, por lo tanto, es factible. Siguiendo con la idea desarrollada en Thompson & Thompson, (2010) algunos de los beneficios de la inclusión son que tanto los niños con necesidades como los que no, consiguen tener una sensación de pertenencia, desarrollando técnicas de relaciones sociales que les permiten abrir su círculo social y culminar con un aprendizaje íntegro. Por eso, el acceso, la participación y la ayuda son las bases determinantes que caracterizan a la inclusión.

A partir de la investigación de Morilla, (2016) sabemos que la educación inclusiva beneficia a todo el conjunto del alumnado, sentando las bases del aprendizaje de y desde la pluralidad. Su estudio trata de profundizar en los beneficios que los niños sin NEE reciben en el contexto de una educación inclusiva, comprobando que el nivel de inclusión del centro educativo y el número de años de escolarización en el mismo se relaciona directamente con sus niveles de calidad de vida o de autoconcepto. Por ello, siguiendo con sus ideas, el primer paso que un colegio debe dar respecto a la inclusividad es aceptar y presentar la diversidad de alumnado que posee. Las conclusiones del estudio revelan que los niños sin NEE que han sido escolarizados en centros inclusivos tienen un mayor concepto de calidad de vida, es decir, buena satisfacción personal en el ámbito emocional, social... Además, reflexiona, tomando como referencia otros estudios que investigan la posición del maestro en el aula de inclusión, que al equipo docente le falta establecer relaciones asentadas con las familias y que, además no se debe simplificar la inclusión en la creación de aulas inclusivas, donde solo se lleva a cabo una convivencia de niños con y sin NEE. Estas prácticas no obtendrán resultados de inclusión, ya que, verdaderamente, no se trata de inclusión.

A modo de conclusión, lo que se puede obtener de la práctica de la inclusión en el aula beneficia a toda la comunidad educativa, pero, sobre todo, a los alumnos; ella impulsa y potencia las relaciones

sociales, el aprendizaje de valores de respeto, tolerancia y saber convivir con la heterogeneidad que caracteriza nuestra sociedad, y que actualmente está presente en nuestro día a día.

3.3. Los rincones

3.3.1. Concepto de rincones

La conceptualización de la metodología por rincones de trabajo según Coloma, Jiménez y Sáez, 2007, en Rodríguez Torres, (2011) hace referencia a una concreta distribución de los espacios del aula en los cuales todos los alumnos potencian su **zona de desarrollo próximo (ZDP)**, trabajando a la vez con materiales manipulativos, actividades motivantes que suponen un desafío para ellos, todo ello en consonancia con el proyecto o unidad de programación planteada.

Newman, Griffin y Cole, 1991, en Labarrere, (2016) definen el desarrollo próximo como la interacción entre personas encargadas de resolver problemas, y que al menos una de ellas no es capaz de llegar a la solución por sí sola. En este caso la persona más experimentada, por ejemplo, el profesor, será el encargado de encabezar las interacciones entre los dos, siendo visible la diferencia de conocimiento entre la persona que recibe la ayuda, el alumno, y el ayudante, el maestro.

Desde la idea de Vygotsky, la ZDP se entiende como el conocimiento del mundo a través de interacciones humanas organizadas para cumplir el objetivo de la enseñanza, aprender. En este proceso es importante la evolución del aprendiz que necesita ayuda, la interrelación con los iguales y la contribución del facilitador para guiar al individuo al desarrollo y alcance del conocimiento propuesto. (Labarrere, 2016)

Teoría socioconstructivista del aprendizaje: Vygotsky

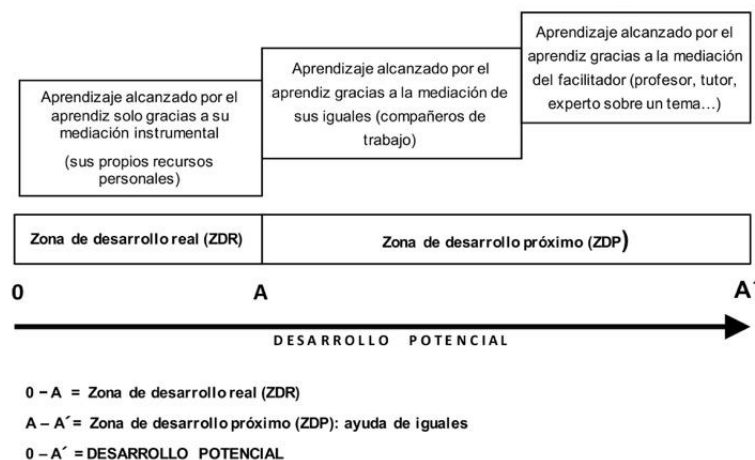


Ilustración 1. El proceso de aprendizaje según Vygotsky (Vega & Garrote, 2005 p. 16)

Por otra parte, los rincones de trabajo hacen al niño protagonista de su aprendizaje y le brindan la oportunidad de ser comprometido con este, desde un ambiente lúdico, tan imprescindible en esas etapas de infantil, valorándose en todo momento sus intereses, curiosidades y requerimientos. Los rincones permiten la interacción entre todos los niños causando modos de actuación positivos y negativos, que sirven también de aprendizaje. (Rodríguez Torres, 2011)

Por su parte Dembilio, (2009) señala que las actividades que se realizan en cada rincón pueden ser de diversa índole, hay algunas que precisan la guía del maestro, y otras que fomentan la autonomía y la responsabilidad del infante. Por ello en algunos rincones se propone llevar a cabo tareas determinadas, y en otros el juego es el protagonista. La organización en grupos pequeños posibilita que los alumnos aprendan a trabajar en grupo, a ayudar a los compañeros, a compartir materiales e incluso conocimientos, a potenciar el respeto y la responsabilidad. Además, los rincones tienen la posibilidad de ser de juego o de trabajo, y es el docente el encargado de organizarlos de tal manera que todos los niños hayan pasado por cada rincón en un periodo de tiempo determinado. Esta metodología promueve una atención más individualizada, y da la posibilidad de proponer actividades adaptadas al nivel en el que cada niño se encuentra.

En la conceptualización de esta metodología se ha podido observar su vinculación con el juego, la importancia de este para el desarrollo del niño es indiscutible, pues como bien señala Freud, 1905, Spencer, 1885, Hall, 1904, en Gordillo, Gómez, Sánchez, Gordillo, & Vicente, (2011), a través del juego se potencia el desarrollo psicomotor, intelectual social, y afectivo-emocional. Estos autores señalan que por medio del juego los niños no solo expresan su estado y emociones, sino que también les da la posibilidad de recrear la realidad en la que viven eliminando las limitaciones que suelen establecerse, pudiendo disfrutar de cierta autonomía y verse dentro de un plano de igualdad con otros niños y niñas. Por ello, la estimulación del juego o también llamado actividad lúdica positiva desarrolla su pensamiento, les permite experimentar situaciones traumáticas y la solución a las mismas, descubrir, imitar acciones, experimentar sensaciones de placer y diversión... con todo ello, estos autores afirman el valor preventivo y terapéutico del juego.

López Chamorro, (2017) por su parte considera al juego una herramienta muy útil para el desarrollo físico y psicológico del niño en la etapa de infantil. El juego es una práctica propia del niño que le permite desarrollarse en su ámbito intelectual, social, personal, y, por ende, le da la oportunidad de vivir situaciones y experiencias beneficiosas para su futura incorporación a la sociedad, como individuo independiente y sociable, facilitándole conocer sus aptitudes y dificultades permitiéndole madurar y construir su propia personalidad. El juego supone uno de los principales lenguajes del niño, a través del cual podrá conocer sus gustos, desarrollar su creatividad, aprender a resolver problemas, potenciar su lenguaje y patrones de comportamientos sociales. Su aspecto educativo es indudable según la autora al permitir que el niño madure sus aptitudes motrices, psicológicas, sociales y emocionales, creando circunstancias en las que este potencie su instinto de observación e investigación.

3.3.2. El rincón como entorno de interacción, socialización e inclusión

Los rincones como propuesta metodológica adquieren una importancia determinante en la interacción entre los niños, o lo que es lo mismo, a nivel comunicativo y socializador. El factor que hace posible el contacto entre ellos es el juego, a través de él empiezan a estrechar lazos con las personas inmersas en él, conocen y practican las normas de comportamiento, averiguan y descubren cómo se desenvuelven en los contextos de interacción que han surgido. Las posibilidades de comunicación no solo se producen entre los infantes, también entre ellos y el docente, debido a la atención individualizada que permite ofrecer este tipo de metodología. Esta última posibilidad de comunicación hace posible que en el proceso de aprendizaje del niño, este sea capaz paulatinamente de autovalorarse, confiar en él mismo, ganar seguridad y, además le predispone a seguir aprendiendo con mayor interés y motivación. (Gema, 2009, en Martínez, Gavilán, & Toscano, 2016)

Estos inicios en la comunicación contextualizados en las primeras etapas de desarrollo y motivados por este tipo de trabajo en el aula, según Ibáñez, 1992 en Martínez, Gavilán, & Toscano, (2016), facilitan además, la cooperación, la división y distribución de las tareas, produciéndose en el pequeño grupo y en las relaciones individuales con otros niños o la profesora. La práctica en pequeños grupos, dinámica propia del trabajo por rincones, impulsa a los discentes a trabajar en grupo, ayudarse unos a otros, compartir los aprendizajes, todo ello desde la iniciativa y la responsabilidad. (Rodríguez Rodríguez, 2010, en Martínez et al., 2016)

Desde la idea de González González, 2013, en Martínez et al., (2016), la socialización es un factor intrínseco a esta metodología, y la razón principal es que los niños se necesitan entre sí para poder jugar e iniciar las actividades planteadas, permitiéndoles ampliar el lenguaje al tener una interacción directa con otros niños y con la maestra. El interés por descubrir y la motivación por superar los retos diseñados, forman parte del papel protagonista que adquiere el niño en su aprendizaje, permitiéndole formarse como un individuo autónomo y responsable del material y de sus actos.

A continuación, se muestran dos tablas que reflejan los distintos tipos de interacción de reconocidos autores que han llevado a cabo una investigación acerca de la metodología del trabajo por rincones.

Tabla 2 Interacciones identificadas, primera parte

Tipos/autores	Ganaza (2001), Martín y Viera (2000), Soriano Fernández (2008)	Ezquerro (2005)	Gallego (1998)	Ibáñez (1992, 2005, 2010)
Interacciones sociales (compartir materiales, ayuda y colaboración, aclaración u opinión sobre actividades, comunicación, cuidado y respeto del	-Relaciones entre iguales y con adultos. -Autonomía.	-Necesidades físicas. -Socialización. -Movimiento. -Autonomía.	-Facilitándose interacciones y relaciones con los objetos. -Autonomía personal y social.	-Relaciones con los compañeros y los adultos. -Facilitan la comunicación del pequeño grupo entre sus compañeros, y la individual con otro compañero o la maestra.

Tipos/autores	Ganaza (2001), Martín y Viera (2000), Soriano Fernández (2008)	Ezquerria (2005)	Gallego (1998)	Ibáñez (1992, 2005, 2010)
material, mediación).		-De expresión. -Comunicación.	-Socialización.	-Favorecen los procesos de socialización, cooperación y reparten tareas a través de las interacciones que se producen. -Comparten espacios y juguetes.
Interacciones emocionales (satisfacción, placer, entusiasmo, rabietas, disgusto, actitud violencia, indiferencia, aceptación.	-Dar valor a sus progresos. -Aceptar los errores y no rendirse ante las dificultades.	-Necesidades afectivas. -Lúdica.	-Genera ambientes cálidos, de afecto y confianza.	-Se ponen de acuerdo unos con otros estableciendo reglas, compartiendo gustos e ilusiones, acordando formas de comportamientos de convivencia del juego.

(Martínez et al., 2016)

Tabla 3 Interacciones identificadas, segunda parte

Tipos/autores	Gema (2009)	Rodríguez Torres (2011)	Fernández Piatek (2009)	González González (2013)	Rodríguez Rodríguez (2010)
Interacciones sociales (compartir materiales, ayuda y colaboración, aclaración u opinión sobre actividades, comunicación, cuidado y respeto del material, mediación).	-Creación de un clima de interacción entre el alumnado y los materiales. -Interacción. -Facilita la comunicación con el adulto y con el niño.	-Innovación personal.	-Favorece la autonomía del niño, le ayuda a ser más responsable con el material y con el trabajo y le exige y crea la necesidad de orden.	-Descubrimiento y motivación -Socialización. -Desarrollo del lenguaje. -Autonomía. Responsable del material y del espacio.	-Trabajo en equipo, colaborar y compartir. -Responsabilidad e iniciativa
Interacciones emocionales (satisfacción, placer, entusiasmo, rabietas, disgusto, actitud violencia, indiferencia, aceptación.	-Actitudes tales como la autovaloración, confianza, seguridad en sí mismo. -Propicia el interés y la motivación.	-Conocimiento y control de las emociones. -Empatía.	-Conciencia de sus posibilidades, a dar valor a sus progresos, a aceptar errores, a seguir trabajando y a no rendirse fácilmente ante las dificultades.		

(Martínez et al., 2016)

Las conclusiones a las que llega Martínez et al., (2016) van dirigidas a la facilidad con la que se desarrollan las interacciones sociales entre los niños a través de esta práctica educativa. Esto es así gracias al trabajo de actitudes tales como ayudar y pedir ayuda cuando lo consideren necesario,

compartir, colaborar y respetar tanto a los compañeros y maestra, como al material. Además, la retroalimentación en todas las actividades que se presentan es indispensable, ya que los alumnos no solo se valen de la información directiva que le da el docente, sino que reclaman una opinión externa de los compañeros o de la maestra sobre su trabajo o el resultado de este. Como ya ha sido comentado, la metodología del trabajo por rincones hace posible la relación entre todos los miembros de un mismo grupo de trabajo, por lo que el autor llega a la conclusión de que esta resulta una herramienta válida para trabajar y llegar a conseguir una cohesión grupal, dándoles la oportunidad a cada niño de sentirse partícipes del grupo. La mediación de los conflictos que surgen dentro de los rincones es reclamada por los propios alumnos, es decir, los niños requieren la intervención de alguien externo al problema, ya sea un compañero o la docente, que les dé la posibilidad de expresarse y les proteja ante situaciones de este tipo.

En cuanto al contenido emocional y afectivo que producen la práctica de los rincones en los niños, Martínez et al., (2016) afirman que los alumnos disfrutan y se divierten aprendiendo por medio del juego a través del cual se les consigue transmitir valores, destrezas sociales, competencias y formas de actuar que les permiten ser capaces de integrarse entre iguales e intentar solucionar sus problemas internos.

Ruiz, (2015) señala que una buena metodología cooperativa que se debe poner en práctica en el aula de infantil es el trabajo por rincones. Todo tipo de metodología cooperativa, incluido el trabajo por rincones, supone una herramienta fundamental para la inclusión, para el aprendizaje del compañerismo y para la unión social. La organización de cualquier trabajo cooperativo no solo supone un método por el cual se consiguen cumplir las competencias primordiales del sistema educativo, sino que además aboga por la diversidad en el aula, resultando ser un recurso más para conseguir la inclusión educativa en el aula ordinaria.

Otra de las aportaciones es la de Rodríguez Torres, (2011) el cual defiende que los rincones son una opción metodológica que posibilita una acción educativa diferente, que da respuesta a las necesidades de todos los alumnos del aula y, por lo tanto, fomenta la inclusión de aquellos que tienen un ritmo de aprendizaje diferente al resto del grupo.

3.3.3. Origen histórico de los rincones

El surgimiento de la metodología por rincones tiene influencias de varias corrientes pedagógicas como son la de John Dewey, María Montessori, Freinet, Vygotsky, Piaget y Ausubel.

El pensamiento del psicólogo y pedagogo norteamericano John Dewey del siglo XX sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra presente hoy en día. Este defendía que el proceso de enseñanza debía estar centrado en el infante y, además, distinguía dos aspectos a desarrollar en el niño: el aspecto psicológico referido a la evolución de sus capacidades, y el aspecto social vinculado con la introducción a las labores que llevará a cabo el individuo en la sociedad (Negrín-Fajardo, 2014,

en Blas, 2015). Todas sus ideas educativas las plasmó en su Escuela Laboratorio donde ofrecía distintas actividades denominadas *occupational activities*, que respondían, según el psicólogo, a los cuatro intereses principales de los niños: el constructivo, el investigador o experimental, el social y el expresivo o artístico. Aunque su práctica fracasó por asuntos administrativos, aún perdura la idea de la educación como herramienta restaurativa (Sanchidrián y Ruiz Berrio, 2010, en Blas, 2015). La semejanza del pensamiento y práctica educativa de Dewey con la metodología por rincones en un aula de infantil se resume en la igual distribución espacial del aula. En ambos las distintas zonas de la clase se destinan a diferentes áreas de trabajo, donde se practican actividades que responden a las áreas de desarrollo del niño. (Blas, 2015)

Por su parte, la pedagoga y científica María Montessori apoyó la creación de una educación progresista; su teoría señalaba la necesidad de crear maestros científicos, de educarse en la psicología del niño, elaborar ambientes estimulantes para él, y usar materiales estructurados (Sanchidrián y Ruiz Berrio, 2010, en Blas, 2015). Además, describe al adulto como un guía en el proceso de aprendizaje del niño respetando la libertad y procurando su completo desarrollo físico e intelectual. Así pues, propuso una gran variedad de materiales autocorrectivos y acondicionados a cada área de desarrollo que, a día de hoy, se siguen utilizando en centros que defienden su metodología. Estas herramientas, junto con la adaptación del aula al infante, son las principales contribuciones a la metodología por rincones, es más, algunos de sus materiales como las figuras encajables y los instrumentos de percusión se suelen incluir en los rincones.

Los orígenes de María Montessori en el magisterio se iniciaron en la Escuela Estatal de Ortofrenia, en Roma, donde trabajó con niños considerados en esos tiempos como “anormales”, y lo que actualmente conocemos como niños con NEE. Estos niños fueron calificados como “ineducables”, y fue esta pedagoga la encargada de poner en práctica su pedagogía estructurada con los materiales de sus cinco áreas: vida práctica, sensorial, matemáticas, lenguaje y cultura (Standing, 1962 en Obregón, (2006). Esta pedagoga respetaba el ritmo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, defendía las diversas capacidades de los niños y tenía un gran poder de análisis, el cual le permitía saber lo que necesitaba cada niño, para así, adecuarle los materiales a su aprendizaje (Schwegman, 1999; Romero, 1993 en Obregón, (2006). Por lo tanto, el legado de esta pedagoga se encuentra en las aulas actuales. En cuanto al tema de la inclusión se refiere, creó materiales que actualmente se incluyen dentro del aula y permiten atender y responder a las necesidades de cualquier alumno, tenga o no NEE.

De Célestine Freinet, pedagogo de origen francés, cabe destacar sus técnicas educativas basadas en la naturaleza del niño, las cuales estructuran su propuesta pedagógica de carácter realista y práctica. En ella la experimentación, la colaboración, la gran significación del ambiente social y escolar, así como la idea de enseñanza por y para el trabajo, además de la importancia del uso de materiales para el aprendizaje, son sus aspectos más característicos. Freinet organizaba la clase en talleres de

diversos tópicos, y los acompañaba con materiales manipulativos con el fin de dar respuesta a los requerimientos del alumnado (Laguía y Vidal, 2008, en Blas, 2015). Estos talleres, junto con el aprendizaje que se proporciona a los niños con material manipulativo como bien defiende Blas (2015), encaja a la perfección con la metodología por rincones que actualmente se presenta y practica en las aulas de infantil.

El constructivismo social defendido por Lev Vygotsky, psicólogo ruso, establece que las relaciones sociales son causantes de la formación del conocimiento, y que además la cultura permite el desarrollo de las funciones psicológicas, las cuales se adquieren gracias a esa interacción social (Sanchidrián y Ruiz Barrio, 2010, en Blas, 2015). Uno de los conceptos más conocidos de Vygotsky es la zona de desarrollo próximo (ZDP), que como bien define Mora Merchán et al, 2014, en Blas, (2015), es el salto que hay entre lo que el niño es capaz de solventar de forma autónoma, y lo que podría llevar a cabo con un apoyo una persona más competente. Por lo tanto, la interacción social le permitirá al alumno conseguir y evolucionar hacia horizontes más complejos. En la metodología por rincones se practica lo defendido por Vygotsky, esa interacción social y ayuda dentro del grupo de iguales, permitiendo que cada niño consiga llegar a reflexiones de mayor complejidad y, que pasado el tiempo sea el alumno quien pueda alcanzarlas por él mismo. (Blas, 2015)

Uno de los grandes autores según Sprinthall et al. 1996, en Blas, (2015), que han marcado el conocimiento acerca del aprendizaje del ser humano con su teoría genética del desarrollo, es Jean Piaget. Gracias a esta teoría sabemos la evolución cognitiva del niño a lo largo de diferentes estadios o etapas descritas en ella.

Otra autora, Mora Merchán et al. 2014, en Blas, (2015) señala que la distinción entre una etapa u otra es el tipo de herramientas mentales que el niño usa para dar sentido a la información que percibe del medio. Esas etapas o también denominados estadios son: etapa sensoriomotora que se alarga desde el nacimiento hasta los 2 años; la etapa preoperacional, desde los 2 años hasta los 7 años, en esta se encuentran los niños del segundo ciclo de educación infantil; la etapa de operaciones concretas que se alarga hasta los 11 años; y la etapa de operaciones formales, hasta los 16 años. (Muñoz García, 2010, en Blas, 2015)

La etapa preoperacional se caracteriza por la intuición, la ausencia de especulación, el egocentrismo (falta de empatía), la irreversibilidad (incapacidad de comprender la doble posibilidad de acción en determinadas operaciones), y la curiosidad por los aspectos aparentes que describen el medio y sus elementos (Sprinthall et al, 1996 en Blas, 2015). Muchas de las ideas defendidas por Piaget se ponen en práctica en los rincones de trabajo, ya que su carácter experimental permite a los niños practicar la manipulación y llegar a avanzar hacia aprendizajes superiores pertenecientes a una etapa evolutiva superior. Esta metodología además ayuda a eliminar los fallos de razonamiento característicos de la etapa evolutiva.

La última pedagogía que se considera influyente en la metodología por rincones es la desarrollada por David Ausubel, psicólogo y pedagogo nacido en E.E.U.U. Este diferencia por un lado el aprendizaje receptivo y, por otro, el aprendizaje por descubrimiento según detalla Mora Merchán et al. 2014 en Blas, (2015). Son dos tipos de aprendizajes opuestos ya que, mientras que el receptivo, el más frecuente en las aulas, destaca por la interiorización por parte del alumno (sujeto pasivo) de la información dada, en el aprendizaje por descubrimiento es el propio infante quien averigua el conocimiento por él mismo para después interiorizarlo (Blas, 2015). Por otro lado, Blas, (2015) también explica otros dos polos opuestos de aprendizaje, el aprendizaje mecánico, donde el alumno aprende conceptos e ideas que no tienen relación entre sí, y el aprendizaje significativo, en el cual se practica la conexión entre los conocimientos aprendidos y los que quedan por aprender.

Por su parte, la metodología por rincones da gran importancia a que los alumnos tengan un aprendizaje significativo y descubierto por ellos mismos, de este modo, ellos son los autores de su propio aprendizaje llegando a lograr un aprendizaje eficaz y duradero por más tiempo. En cada uno de los rincones los alumnos elaboran, mediante el trabajo en grupo o individual, la información que posteriormente pasan a interiorizar.

3.3.4. Organización: espacio, tiempo y materiales

Según lo defendido por Dembilio, (2009), para cualquier propuesta de rincones en un aula de infantil se requiere organizar y estructurar la cantidad de rincones que se van a presentar en el aula, que estarán determinados por la edad de los alumnos y por sus necesidades, es decir, considerar el momento evolutivo en el que se encuentran. Por otro lado, es necesario elegir los propósitos a conseguir con la propuesta de cada rincón, así como el contenido de estos, siguiendo el currículo de la etapa. Además, es preciso seleccionar la metodología que se llevará a cabo en cada rincón, así como seleccionar los instrumentos y materiales que estructurarán cada rincón. Una vez resueltos estos dos pasos, el siguiente es la presentación de los rincones a los niños, con una previa explicación de estos y de las reglas que se deben de cumplir en cada actividad, y, por último, valorar los resultados.

Dembilio, (2009), a partir de la práctica de rincones en un aula de infantil, propone una serie de modelos a seguir que mejoraran la programación de cada rincón. Su recomendación para un mayor provecho de esta metodología es establecer un horario fijo para los rincones, es decir, incluirlo como rutina, reservando un tiempo inamovible y que, además, se cumpla todos los días. La cantidad de rincones que se proponen en el aula están supeditados por el espacio, los objetivos, el número de alumnos, el material disponible o el grado de implicación de la maestra en cada rincón. Teniendo en cuenta este último aspecto, es necesario combinar rincones en donde el alumno aprenda de manera autónoma y otros donde se precisa al docente. Por lo tanto, esta autora propone que cinco o seis rincones en el aula son apropiados para un aula de infantil, valorando su carácter fijo o cambiante según las necesidades del alumno. El número de propuestas por rincón oscila entre cinco o seis,

siendo necesario su renovación de manera mensual y siempre que todos los niños las hayan realizado. Sin embargo, cabe la posibilidad de mantener de manera excepcional propuestas durante todo el periodo escolar. Antes de que los niños realicen las actividades, todas y cada una de ellas deben haber sido previamente presentadas en el tiempo de la asamblea, para así mostrarles la correcta realización o las diversas posibilidades de utilización de materiales. Atendiendo a la atención individualizada y a la inclusión como aspectos característicos de esta metodología, la incorporación de diversos niveles de complejidad dentro de una misma actividad resulta imprescindible, por ello, siendo cual sea el momento evolutivo de cada niño en cada etapa es necesario tener también en cuenta esto. La autora recomienda que el método de elección de los rincones corra de parte de los propios alumnos, haciéndoles, una vez más, participes de su aprendizaje.

En el caso del establecimiento de las normas de los rincones, Dembilio, (2009) señala que este debe responder a una exclusividad de cada espacio de actividad, es decir, cada rincón tiene que poseer sus propias normas. Y en cuanto a las normas que implican a todos los rincones es imprescindible incluir la correcta colocación y pulcritud del espacio y los materiales utilizados. Por consiguiente, al profundizar en esta metodología es evidente la importancia de la distribución del espacio, la organización del tiempo y la elección de los materiales. Para esta autora, la disposición de los rincones en la misma aula facilita la intervención del docente en aquellos que lo precisen. El espacio que a cada rincón se le asigna será inamovible y de fácil identificación por los alumnos gracias a un cartel con el nombre del rincón junto con algún símbolo o insignia. En cuanto a la distribución de los espacios para cada rincón, señala que esta se encuentra subordinada principalmente por las particularidades del rincón, los tipos de actividades que lo estructuran, y el número de niños de cada grupo. Además, un aspecto a tomar en cuenta en el establecimiento de espacios a cada rincón es el tipo de actividades que se llevan a cabo en cada uno, ya que, existen rincones incompatibles debido a las diferencias en cuanto a las dinámicas de trabajo y la actitud del niño en cada uno, es decir, el rincón de la biblioteca necesita calma y concentración, por lo que será impensable ponerlo al lado del rincón de las construcciones, cuyo alboroto e inquietud son propios de él.

Por su parte, Ibáñez, 1996, en Calvo, (2017) resalta la importancia de la planificación del espacio del aula en función de los propósitos educativos que se quiera perseguir y lograr en cada rincón. El establecimiento de principios organizativos, establecidos a partir de esas intenciones del docente, desarrollará una metodología de trabajo en donde los alumnos intercambien sus pensamientos, construyan relaciones externas con otros grupos, y potencie a su vez, el trabajo individual. Además, en este término, la maestra tiene que valorar el tipo de agrupación que se realiza entre los niños, su función es la de compensar esos equipos, con el fin de que dentro de un mismo grupo exista la ayuda a aquellos con más dificultades, fomentando e instruyendo un concepto fundamental como es la cooperación.

Para Ibáñez, 1996, en Calvo, (2017), aquellas actividades con una estructura más concreta, cuyos contenidos se encuentran pautados, son muy beneficiosas para los niños con necesidades educativas especiales o con problemas de carácter psicológico. Ibáñez coincide con Dembilio, (2009), al considerar la creación de normas como pilar fundamental a nivel organizativo. Ibáñez, 1996, en Calvo, (2017), por su parte añade que estas sean propuestas y aceptadas por los propios niños, cuyo contenido responde al autocontrol de emociones y deseos esquivando cualquier tipo de frustración, y la creación de hábitos.

La utilización de otros espacios fuera del aula, tales como pasillos y patio para la realización de las actividades de los rincones, es propio de Laguía & Vidal, 2001, en Calvo, (2017). Exponen que el uso de espacios diferentes a la propia aula permite transformarlos en lugares educativos y proponer actividades nuevas que no son posibles realizar en la propia clase, brindándole la oportunidad de conocer y saber usar todo el espacio. Un ejemplo muy claro es el juego al aire libre en el patio, repleto de estímulos, permite que el contacto con el medio natural dé un significado diferenciado con respeto a los otros rincones.

Es interesante la diferenciación de dos tipos de organización del aula en donde se utilizan los rincones como metodología que proponen Laguía & Vidal, 2001, en Calvo, (2017). Por una parte, entiende los rincones como suplemento de la actividad, y, por otra parte, los rincones con contenidos especiales. En cuanto a los primeros, los alumnos asistirán a ellos cuando finalicen las actividades previamente propuestas por la docente, por ende, esto solo atañe a aquellos alumnos que han sido más rápidos en acabar y puede crear ciertas frustraciones a aquellos que no siguen ese ritmo; esta iniciativa concibe los materiales o las actividades como mera distracción desligados de cualquier propósito pedagógico. Respecto a los segundos, son los rincones utilizados como actividad primordial en el aula, esto es, una situación educativa específica en la que todos los alumnos, a su ritmo, se desenvuelven en el rincón elegido.

Unas de las características más importantes que debe tener el material que se utiliza en cada rincón según Dembilio, (2009) es la variabilidad y la diversificación, ya que permitirá al niño tener más posibilidades de uso y, por tanto, se potenciarán sus capacidades y habilidades. La complejidad del material y las posibilidades de trabajo que se presentan en una misma actividad influirán en el tiempo que el niño le dedica su atención, y, por lo tanto, presta interés a esa actividad. La presentación y el cuidado de los materiales son indispensables para que estos estén a disposición de los alumnos. Además, asignar un lugar a cada uno permitiría su fácil búsqueda e identificación. La autora propone para ello utilizar recipientes transparentes, y en caso contrario, colocarlos a la altura de los niños sin tapar y con una etiqueta en el mismo, que defina el contenido de la bandeja, para que así, estos los reconozcan. Un salto más en el aprendizaje autónomo y significativo sería colocar esas mismas etiquetas en el armario o lugar de colocación inicial, de esta manera el niño tendrá fácil de acceso, y podrá colocarlo cuando haya terminado de trabajar con él. En caso de disponer de gran cantidad de

materiales, la aglomeración en un mismo lugar de todos ellos no resulta una opción adecuada según Dembilio, (2009). Para ello, propone rotar los materiales según las necesidades de los niños respetando cada momento evolutivo.

Laguía & Vidal, 2001, en Calvo, (2017) señalan que la elección y recopilación de los materiales necesarios para los rincones es responsabilidad del docente, debido a que estos tendrán una vinculación directa con los objetivos y contenidos que se quiere conseguir y desarrollar. Estos autores proponen varias opciones de búsqueda y creación de materiales. Por un lado, presenta la posibilidad de pedir ayuda a los padres, comunicarles la organización del aula y las necesidades de esta. Esto supone estrechar la relación con ellos y hacerles partícipes del aprendizaje de sus hijos. Otra de las opciones es comprar el material en tiendas específicas, esto será necesario, ya que gran cantidad de los materiales que se utilizan en el aula son fungibles (pegatinas, material de papelería...). La última opción propuesta es que la maestra cree parte del material con elementos de papelería (goma eva, cartulinas...), reutilizables (yogures, envases de leche...) o provenientes de la naturaleza (piñas, piñones, hojas, arena...)

Siguiendo las ideas de Dembilio, (2009), los rincones deben formar parte de la rutina del niño, de su hábito, y por ello es necesario afianzar un horario determinado para su desarrollo. Por su parte, la duración de cada sesión de rincones estará definida por la edad de los alumnos y la propia organización de la clase. El equipo docente tendrá que valorar qué momentos se utilizarán para el trabajo por rincones, teniendo en cuenta las características del colegio y de las propias de los estudiantes.

Mientras que Laguía & Vidal, 2001, en Calvo, (2017) defienden que el papel del docente es el de organizador del tiempo en el aula, es decir, el encargado de decidir cuándo realizar actividades individuales o con el gran grupo, qué tiempo dedicar al juego libre en los rincones, o por el contrario establecer una rutina fija de rincones. Ibáñez, 1996, en Calvo, (2017), propone que el trabajo por rincones no tiene que limitarse a un periodo de tiempo determinado, acuñando los intereses, necesidades e inquietudes del infante como su principal motor de actuación. Para conseguir que las actividades respondan a las preferencias de los alumnos, deben estar dotadas de material concreto, y sujeto a una planificación definida, consiguiendo así, un ambiente cómodo.

3.3.5. Formas de trabajo por la metodología por rincones

A la hora de planificar los rincones en el aula, los objetivos que la maestra pretende conseguir mediante estos determinarán su función, por consiguiente, Laguía y Vidal, 2008, en Blas, (2015), diferencian dos maneras de presentar esta metodología. Por un lado, detalla los rincones como práctica adicional al curso, es decir, no forman parte del contenido curricular, sino que se emplean para organizar el juego libre de los niños, y estos acuden a ellos cuando finalizan las actividades que realmente son planteadas para dar respuesta al currículo. Por otro lado, explica la existencia de los

rincones como contenido definido, en esta manera de presentar los rincones la maestra programa actividades de carácter curricular dentro de los propios rincones, en los cuales los niños manipulan, aprenden, son libres de elegir qué actividad hacer y avanzan en los contenidos del currículo. A diferencia de la primera opción de rincones, esta última requiere un trabajo y dedicación diaria por parte de la maestra para programar y conseguir los objetivos planificados.

La estrategia pedagógica del trabajo por rincones permite al niño participar de manera activa en su aprendizaje, y, por lo tanto, en la formación de su cognición. Es una manera de trabajar bajo la libertad de elección, y en base al interés por descubrir e investigar. Esto le permite convertirse en una metodología versátil, con la posibilidad de adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, potenciar el trabajo autónomo, permitir a la maestra ayudar individualmente a cada niño y el desarrollo de actitudes como la colaboración, y cooperación entre ellos. (Rodríguez Torres, 2011)

Laguía y Vidal, 2001, en Rodríguez Torres, (2011) argumentan que cada uno de los rincones debe distinguirse entre sí y responder a un contenido curricular diferente, dotados de materiales que definan el propio rincón. Rodríguez Torres, (2011) elabora una propuesta de trabajo por rincones que se estructura en cinco rincones y especifica los objetivos a lograr en cada uno de ellos. Planifica el rincón de lenguaje y comunicación, el rincón de experimentación e investigación, el rincón de juego simbólico, el rincón de música y el rincón del ordenador.

Otra propuesta de rincones es la expuesta por Laguía-Vidal, 1987, y Gervilla Castillo, 1995, en Rodríguez Torres, (2011) que presenta la realidad del aula, y es que, no todos los rincones tienen que funcionar simultáneamente, sino que es adecuado establecer algunos fijos y otros variables según los intereses y necesidades de los alumnos y la docente. Así pues, propone tres espacios diferentes: la clase, el pasillo y el patio y clasifica cada rincón según el contenido curricular o ámbito de experiencia, desde una perspectiva global.

Tabla 4 Propuesta de rincones, su asignación espacial y contenido curricular

Rincones y espacios	Espacio asignado	Contenido curricular
Rincón del juego simbólico	Clase	Área de Identidad y Autonomía Personal. Área de Conocimiento del Medio Físico y Social.
Rincón de la expresión plástica	Clase	Área de Comunicación y Representación.
Rincón de la expresión lingüística	Clase	Área de Comunicación y Representación.
Rincón de la expresión musical	Clase	Área de Comunicación y Representación.
Rincón de los juegos didácticos y lógico-matemática	Clase	Área de Comunicación y Representación.
Rincón Motriz	Clase	Área de Identidad y Autonomía Personal. Área de Comunicación y Representación.
Rincón Sensorial		Área de Identidad y Autonomía Personal.
Rincón de observación y experimentación	Clase	Área de Conocimiento del Medio Físico y Social.
Rincón de la naturaleza (huerto, jardín, animales,)	Patio	Área de Conocimiento del Medio Físico y Social.
Rincón del agua	Patio	Área de Conocimiento del Medio Físico y Social.

Elaboración propia a partir de Laguía-Vidal, 1987, y Gervilla Castillo, 1995, en Rodríguez Torres, (2011).

3.3.6. El juego simbólico

El juego simbólico está presente en toda propuesta de rincones, ya que es una de las prácticas más características y significativas para el desarrollo integral del alumno. En el momento en el que los niños empiezan a jugar, exteriorizan su forma de ser, aprenden aptitudes personales, evolucionan en el proceso de socialización con las personas que les rodean, y consiguen entender de forma práctica aquello que aprenden en su ambiente. Esta herramienta lúdica es atractiva para ellos, les permite disfrutar sin presiones del adulto, practicando las destrezas, hábitos o habilidades aprendidas y conseguir así, mayor autonomía. Por lo tanto, el juego simbólico funciona como herramienta adaptativa de reubicación del niño frente a su mundo real y a los requerimientos que el ambiente le exige. Las tres áreas curriculares están presentes en el juego simbólico, ya que los niños a través de él se descubren a ellos mismos, al medio en el que viven y aprenden el lenguaje verbal mediante la imaginación y la imitación de actitudes y/o hechos. En el aula el juego simbólico no solo representa un rincón específico, sino que en él se recrean situaciones, lugares y hechos significativos potenciando la capacidad representativa del infante. Los más comunes son; la casa con sus espacios y tareas del hogar, la tienda, la peluquería con los productos necesarios y el hospital con las herramientas médicas. A partir de estos lugares, los niños imitan y juegan libremente a ser los personajes protagonistas, poniendo en práctica su capacidad social y cognitiva. Este rincón les brinda un espacio del aula para poder practicar y vivir situaciones que aún no están preparados para vivirlas en su vida real. (Dembilio, 2009)

La actividad que se realiza en el rincón del juego simbólico responde a un carácter libre, espontáneo y vivencial, ya que, al tratarse de una acción lúdica, su funcionalidad hace posible considerarlo como un espacio específico donde la interacción con la realidad sea su principal motor. El diseño de este rincón debe reproducir las situaciones o hechos significativos de la vida real acomodándolo al nivel infantil. Todos aquellos objetos y materiales que decoran el contexto pueden ser reales, tales como ropa usada, sillas de su tamaño, utensilios de cocina de segunda mano, etc., intercalados con juguetes que imiten o simulen otros materiales, es decir, alimentos de plástico, muebles de juguete u otros. Una vez reunidos todos los materiales didácticos, el siguiente paso es crear los espacios concretos, de carácter doméstico, como partes de una casa (cocina, salón, habitación...) o profesional, es decir, peluquería, supermercado, consulta médica... (Carmen & Viera, 2000)

3.3.7. Ventajas y evaluación del trabajo por rincones

En el método de trabajo por rincones el juego es la actividad principal, siendo también primordial en la vida de los niños. La espontaneidad, el placer, la creatividad, la socialización, el desarrollo del lenguaje

describen a la perfección esta herramienta lúdica que es generadora de sus aprendizajes. A través de los rincones, en donde el juego es el motor de funcionamiento, se desarrollan las competencias básicas pertenecientes al ciclo de infantil de forma integral y gradual, por lo que los niños no solo se divierten por jugar, sino que aprenden a través de la manipulación, exploración, observación, investigación incluidas en toda propuesta lúdica. (Rodríguez Torres, 2011)

Atalaya, (2011) realiza un análisis concreto acerca de las razones por las cuales es beneficioso trabajar por rincones. Entre ellas se encuentra la autonomía de los alumnos y su sentido de la responsabilidad. Se trabaja indirectamente mediante las actividades de cada rincón, porque, primero, cada alumno elige autónomamente la actividad a realizar dentro de cada rincón, y segundo, se compromete a cuidar y respetar el material utilizado. Este tipo de trabajo, al que los niños se enfrentan solos y directamente con la actividad, aunque con el andamiaje del profesor, les hace desarrollar el gusto y el interés por aprender nuevos conocimientos, apostando por la creatividad e imaginación. Gracias a esto el infante ganará confianza y seguridad en sí mismo, sabrá organizar y estructurar su trabajo para conseguir su aprendizaje en un entorno donde la colaboración entre los niños es constante y en donde la profesora puede observar detalladamente las actitudes y comportamientos atendiendo de manera individual a aquel niño que lo precise.

Otra de las ventajas de esta metodología es que, gracias a la diversidad de actividades y el aprendizaje individualizado que la caracterizan, los rincones permiten dar respuesta a las necesidades reales de cada niño del aula, es decir, acepta la diversidad e incluye a aquellos niños cuyas necesidades son diferentes al resto del grupo de la clase. (Carmen & Viera, 2000)

En cuanto a la evaluación de este tipo de trabajo en el aula el maestro debe saber que valorar el aprendizaje del alumno no consiste en prestar atención únicamente al resultado a final de cada trimestre, sino evaluar todo el proceso y evolución del alumno. Para ello, la observación continua y exhaustiva es la mejor herramienta de la que se puede valer. Mediante ella, adapta la ayuda que cada niño necesita de tal modo que, individualmente, construyan su aprendizaje.

Es fundamental que el maestro interiorice qué aspectos del aprendizaje va a tener en cuenta en la evaluación, por qué y hasta qué punto podrán ser desarrollados. Para ello Martín, (2008), diferencia dos grupos de aspectos a observar:

- a) Por un lado, el docente tendrá en cuenta el funcionamiento de la clase, es decir, la organización del espacio, la buena ubicación del aula para las actividades a desarrollar, el cuidado, uso y adecuación del material a la edad de los niños, la intervención del profesor en las actividades del alumnado...
- b) Por otro lado, el adulto deberá evaluar el proceso de aprendizaje de cada alumno, es decir, qué nivel de desarrollo ha conseguido alcanzar con respecto a la socialización, el nivel de autonomía, la autoestima, el uso de juego... Además, la observación detallada de cada rincón

le ayudará a saber los comportamientos destacados en él, las conductas, las relaciones entre los niños...

Todos los datos que el docente recoge pueden ser volcados en un registro anecdótico en el que la maestra registrará si los alumnos han conseguido los objetivos y han interiorizado los contenidos propuestos. Para ello, el docente se puede valer de actividades concretas de evaluación en cada rincón que le sirvan para saber si el niño finalmente ha adquirido el aprendizaje, está en proceso o sigue necesitando ayuda del adulto o de alguno de sus iguales.

Martín, (2008) señala que son muchas las posibilidades de evaluación en esta metodología, ya que, según los criterios de la maestra, esta llevará a cabo una escala de evaluación u otra. Lo fundamental y lo beneficioso de los rincones es que se valora todo el camino de aprendizaje que realiza el niño, sin centrarse, exclusivamente, en el resultado.

En la evaluación del trabajo por rincones es necesario tener en cuenta el efecto de la **autorregulación** en la acción del niño. Bandura, 1986, en Wigfield, Klauda, & Cambria, (2000), considera la autorregulación como la interacción de mecanismos personales, de comportamiento y ambientales. Sin embargo, el uso de esa capacidad de autogestión implica también el autoconocimiento de uno mismo, es decir, conocer nuestros pensamientos, sentimientos y capacidades de acción para poder superar los objetivos propuestos determinados, en gran medida, por las creencias y miedos propios (Zimmerman, 1995b, en Wigfield et al., (2000). La estructura de la autorregulación es para Wigfield et al., (2000), claramente cíclica, ya que, según sus ideas, el individuo ajusta su acción conforme a la retroalimentación de su propio rendimiento, que se encuentra en continuo cambio por los aspectos personal, comportamental y ambiental.

Para definir adecuadamente la autorregulación o habilidades metacognitivas es necesario saber que la metacognición, es como bien dicen Prados et al., (2014) "el conocimiento sobre la persona, sobre las tareas y sobre las estrategias" p. (67). Por consiguiente, la autorregulación se vincula al conocimiento procedimental y se diferencian tres subprocesos en ella, según Brown, 1987, en Prados et al., (2014): la planificación, es decir, adelantar las tácticas y los potenciales resultados; el control o supervisión, esto es, comprobar, corregir y revisión durante la tarea, las tácticas utilizadas; y la evaluación de la efectividad de la táctica empleada. La aparición de estas habilidades no es visible en los niños hasta los 8-10 años, aunque, en los niños de infantil ya se puede observar conocimientos metacognitivos. Sin embargo, los rincones son contextos de aprendizaje en donde el niño se autorregula, ya que es él quien planifica, realiza y recibe la retroalimentación intrínseca de la actividad que está realizando.

4. PROPUESTA EDUCATIVA: LA INCLUSIÓN EN EL AULA A TRAVÉS DE LOS RINCONES

4.1. Introducción

La propuesta educativa que se presenta a continuación ha sido desarrollada en el colegio público José de Echegaray durante el periodo de las prácticas externas. Esta trata la inclusión como una herramienta muy útil en la metodología por rincones, concretamente en un aula de infantil. La propuesta educativa tiene como objetivo mejorar la inclusión a través de la práctica de tres de los cinco rincones del aula; estos son el rincón de las letras, el rincón de las matemáticas y el rincón del artista. Para cada uno de los espacios de trabajo he elaborado un material específico, estos son: palabras secretas, el número protagonista, y las piedras de las emociones y los autorretratos respectivamente. La puesta en práctica de esta propuesta educativa tuvo lugar durante mes y medio, sin embargo, todos los materiales que he incluido son herramientas muy versátiles y enriquecedoras y pueden estar presentes durante el tiempo que la tutora estime necesario, no tienen una durabilidad determinada. El indudable logro de la mejora de la inclusión con esta propuesta muestra la realidad del aula y la innegable posibilidad que existe de crear un ambiente inclusivo donde todos los niños tengan la posibilidad de avanzar y alcanzar su desarrollo holístico en un mismo ámbito de aprendizaje.

4.2. Características psicoevolutivas del grupo-clase de cuatro años

4.2.1. Desarrollo global (físico, cognitivo, afectivo, social-moral)

Mi grupo clase asignado ha sido el de 4 años A, es decir, en el segundo nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. La clase de este nivel cuenta con un total de 25 alumnos, de los cuales 13 son niños y 12 niñas. En el aula hay una niña de Necesidades Educativas Especiales.

Como aporta Papalia, Wendkos, & Duskin, (2009), en cuanto al desarrollo físico del niño en el periodo que transcurre desde los tres años hasta los seis tiene lugar el salto de la primera infancia a la niñez: “sus cuerpos se vuelven más esbeltos, sus capacidades motoras y mentales más agudas, y sus personalidades y relaciones, más complejas.” (p.271). Siguiendo la idea del autor citado, en el inicio de la segunda infancia los niños adelgazan y crecen en estatura. Además, pueden desarrollar problemas de sueño, al necesitar menos horas de este. En cuanto a la estatura, según Kuczmarski et al., 2000, en Papalia et al. (2009), en el grupo clase de 4 años, en donde la edad de los niños ronda los 4 y 5 años de edad, según el mes de nacimiento, los varones miden entre 102.87centímetros y 109.22 centímetros y las niñas entre 99.06 centímetros y 107.95 centímetros. En cuanto al peso varones y niñas oscilan entre los mismos valores, 16.33 kilogramos y 18.14 kilogramos. Sin embargo, en la segunda infancia los niños tienen mayor capacidad respiratoria y circulatoria, lo que les permite tener mayor energía física y estar más sanos por el desarrollo de su sistema inmunitario. Los niños que se encuentran en el segundo nivel del segundo ciclo de Educación Infantil se encuadran en la etapa

preoperacional del desarrollo cognitivo al no ser capaces aún de utilizar las operaciones mentales lógicas. En la etapa en la que se encuentran son muy hábiles en el uso del pensamiento simbólico, el cual tiene sus primeras apariciones en la etapa antecesora, la sensoriomotora. El entendimiento de la causalidad, las identidades, la categorización y el número son clave para que el pensamiento simbólico avance en esta etapa. Este tiene que ver con que el infante sea capaz de pensar en un objeto, persona o situación sin tener contacto sensorial con él. Los avances cognitivos en esta etapa tales como la comprensión de identidades, le permiten al niño saber que los cambios exteriores no alteran la esencia de las cosas; la comprensión causa y efecto les hace saber que todo lo que ocurre tiene causas; la categorización les permite clasificar objetos, personas y sucesos; y con respecto al número, son capaces de contar y manejar cantidades. (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2009)

En este periodo aún no son capaces de comprender los principios de conservación y tampoco la irreversibilidad, además resultan ser menos egocéntricos de lo que Piaget imaginaba. En cuanto al desarrollo afectivo, Franco, (1988) resalta la importancia de los rasgos afectivos, así como la creación de la personalidad en el niño. La afectividad infantil la define como intensa y dominante, es decir, que el niño se entrega por completo a sus emociones, sin juzgarlas, corregirlas o criticarlas. Atendiendo a las ideas de Vygotsky, 1996, en Da Silva & Calvo, (2014) el desarrollo afectivo da comienzo cuando el niño se incluye dentro de su grupo social. La etapa de educación infantil se encuentra marcada por cambios o crisis que a su vez definen el propio desarrollo afectivo del niño. En este tipo de desarrollo se producen cambios importantes, llamados por Da Silva & Calvo, (2014) **crisis o periodos de transición**. La crisis más próxima a la edad del grupo-clase (cuatro años), es la que se produce a los tres, y cuyas características perduran hasta la de los seis años. A esta edad, impera en el niño un profundo negativismo hacia las proposiciones de las personas que rodean su círculo social. Además, la desobediencia y la sublevación hacia las reglas sociales son también característicos de este periodo, incluso pudiendo desarrollar agresividad.

Siguiendo las ideas de Vygotsky, 1996, en Da Silva & Calvo, (2014), en este periodo el niño tiende a ser opresor y reclama a sus padres el cumplimiento de sus deseos. Los giros afectivos vinculados a la frustración tienen que ver con su capacidad para entender qué tipo de situaciones le complacen y cuáles no. Por ello, en este caso la educación ayuda al niño a aprender a controlar sus impulsos y emociones, las cuales son el resultado de situaciones que le frustran o le complacen. Un aliado en el aprendizaje del control emocional y respeto de las normas sociales es, según Vygotsky, 2008, en Da Silva & Calvo, (2014), el juego simbólico. Este permite al niño entender las reglas predefinidas de acción y comportamiento social, ejerciendo control de sus impulsos ya que, el juego lleva implícito la satisfacción del niño, y gracias a él, como bien dice Da Silva & Calvo, (2014): “el niño descubre que esta satisfacción puede ser mayor, si no actúa de forma inmediata a sus impulsos” (p.24)

En cuanto al desarrollo socio-moral, el estudio de Piaget en Fuentes, Gamboa, Morales, & Retamal, (2012), le sirvió para determinar la estrecha vinculación del desarrollo moral y el desarrollo cognitivo.

Por lo tanto, el avance de las capacidades cognitivas marca el desarrollo moral del niño, necesitando para ello un entorno activo de relaciones sociales. Atendiendo a esto, el grupo-clase de cuatro años del C.E.I.P. José de Echegaray, se encuentran en el estadio de heteronomía o moralidad de la prohibición que va de la mano con la etapa preoperacional del desarrollo cognitivo. Esta se caracteriza por la enseñanza del adulto al niño del realismo moral, es decir, de la noción de la norma, el bien o el mal, lo justo o lo injusto de algo. Los niños no son conscientes de las reglas, simplemente las practican y su respeto es sagrado y unilateral. En este estadio, cualquier salto de la norma desencadena un castigo, además, el niño adquiere una correcta conducta para no obtener castigo o conseguir un premio.

4.2.2. Desarrollo en áreas específicas del aprendizaje

a. Área del lenguaje

A los 4 años **en el área lingüística** Beltrán, (2016) señala que la interiorización del habla es un hecho clave en esta edad, siendo capaces los niños de pensar con su lenguaje, llegando a hablar solos en el juego y conociendo todos los sonidos del habla.

Por su parte, Fonseca, 2000, en Cerdas, Polanco, & Rojas, (2002) propone que a partir de los 4 años, los niños ya han aprendido las reglas básicas de su lengua materna y que, en el aspecto sintáctico y morfológico, el lenguaje está constituido, aunque la combinación de palabras dentro de oraciones es muy simple. Respecto al aspecto fonológico y sintáctico, este especialista también afirma que las estructuras de los niños con esta edad son bastante similares a las de los adultos, solo les queda ampliar vocabulario y significados. Además, el niño es capaz de contar una historia, dominando adecuadamente la pronunciación y acentuación del lenguaje.

Como bien dice Rosselli, (2003) aunque la influencia ambiental en el proceso de aprendizaje del lenguaje es clave para su desarrollo, depende realmente de la maduración cerebral del propio niño.

b. Área de la motricidad

En este ámbito del desarrollo seguimos el “Mapa del ámbito motor de 0 a 14 años de (Garrote, Campo, & Navajas, 2003), cuya disposición de sus componentes es como sigue: las capacidades físicas (fuerza, resistencia, flexibilidad y velocidad), la kinestesia (esquema corporal, relajación, equilibrio, actitud postural y capacidad gestual) y la coordinación motora (coordinación general y coordinación visomotora).

La primera capacidad física descrita por estos autores es la fuerza, los niños entre 4 y 5 años han ganado la altura y fuerza suficiente como para realizar suspensiones y trepas en sitios como los parques y, además van ganando agilidad y velocidad en su carrera. En cuanto a la resistencia, siguen los patrones naturales de su crecimiento y su constitución, no es hasta los 12 años que consiguen llevar a cabo una carrera durante doce minutos. El avance de la flexibilidad es notable a partir de los 5 años, sobre todo en el género femenino, el cual es capaz de tener mayor flexibilidad en movimientos

de gran amplitud. La velocidad en los niños y niñas de estas edades responde a la lentitud motora, ya que en su sistema nervioso aún no ha finalizado el proceso de mielinización, es a partir de los 5 años cuando se trabajará con juegos de relevos, los cuales potenciarán además su agilidad.

En lo que respecta a la kinestesia, el niño de 4-5 años avanza hacia un dibujo del ser humano que lo estructura en seis partes dejando atrás las tres con las que lo formaba a los 3 años. En estas edades los niños tienen una relajación integral, no avanzan hacia la segmentaria hasta los 7 años. El niño de cuatro años es capaz de mantener el equilibrio sobre un solo pie y amortiguar su salto a una altura equivalente a la de dos escalones; ya a los cinco, tiene las herramientas motrices necesarias para aprender a montar en bicicleta. Su actitud postural estará marcada por su naturaleza genética hasta los 4 años de ahí en adelante, hasta los 8, tendrá un valor significativo el poder de la educación postural. La capacidad gestual de un niño o niña de 4 años se basa en identificar en las caras de sus iguales o de las personas de su entorno la alegría o el enfado, sin embargo, a partir de los 5 años hasta los 12 evolucionan paulatinamente acciones derivadas de la emulación, la manifestación, teatralización y mímica.

En cuanto a la coordinación motora encontramos en primer lugar, la **reptación** y el **gateo**, utilizado por los niños de 4-5 años como elemento común en su día a día, no será hasta los 6 años que lo utilicen como parte del juego. En segundo lugar, la **marcha** característica de un alumno de 4 años es la lateral quitando el cruce de piernas, avanzando hacia el alza de sus rodillas a los 5 años. En tercer lugar, los niños en estas edades corren sin utilizar el impulso de los brazos y cuando cumplen los 5 años son capaces de conseguir la **carrera** lateral y marcha atrás. En cuarto lugar, el **salto** a pata coja con la pierna dominante comenzará al inicio de los 4 años y culminará un año más tarde en la capacidad de llevarlo a cabo un máximo de diez veces, conocido con el término de “salticar”, además también sabrá saltar con ambos pies a una altura equivalente a dos escalones. En quinto lugar, el infante en su cuarto año de vida será capaz de **tregar** por bancos sometidos a cierta inclinación, y a su quinto año de vida experimentará el momento crucial de la trepa, al poder utilizar materiales de trepa tales como cuerdas o escaleras. En sexto y último lugar, el **giro** hacia delante en 4 años se encuentra en una etapa en la que el niño no es capaz de controlarlo en su totalidad, y conseguirá a sus 5 años llevar a cabo sus primeras volteretas sin dominar aun la acción de sus piernas.

El último gran grupo de habilidades motrices serían las incluidas en la coordinación visomotora. En primer lugar, la manipulación o **destreza fina** de los niños a los 4 años llega al nivel de poder llevar a cabo un trazo totalmente definido y a utilizar adecuadamente materiales que implicar cierto control visomotor, tales como la arcilla y las ceras para colorear. A los 5 años, su destreza fina le permite poder empezar a jugar con pelotas y tener cierto control en su uso. En segundo lugar, desde los 3 años hasta los 4 se observa que en el **lanzamiento** de objetos el niño posiciona sus pies en forma paralela y sus brazos en el costado, avanzando a lanzamientos homolaterales presentes a los 5 años. En tercer lugar, en cuanto al **golpeo**, el niño de ya 5 años utiliza su habilidad de patada al balón para

incluirla en el juego. En cuarto lugar, la capacidad de **bote** continuo no lo adquiere el niño hasta los 5 años, edad también en la que no solo es capaz de botar la pelota sino cogerla sin que se le escape. En quinto y último lugar, se encuentra la recepción de objetos, en esta habilidad el niño de 4 años permanece estático y solo es capaz de flexionar sus codos para ayudar a la recepción, mientras que, al año siguiente, aunque la recepción aun sea estática, sus brazos y manos tienen más movilidad y actividad.

c. Área de la expresión plástica

En referencia al desarrollo de la **expresión plástica** Beltrán, (2016) distingue cuatro etapas: la etapa de garabateo, la etapa pre-esquemática, la etapa esquemática y la etapa del realismo.

El grupo clase de 4 años se sitúa en la etapa preesquemática que se prolonga hasta los 7 años. En esta, los niños han conseguido progresar en su garabateo hasta la representación del dibujo que coincide en cierta medida con el mundo real, ya que se basa en experiencias vividas. Además, utiliza la expresión plástica para entender el mundo y crear sus propios esquemas del conocimiento que va aprendiendo. En esta etapa se consiguen fortalecer, Beltrán, (2016, p.96):

- La elaboración del esquema-imagen corporal y figural.
- La distribución espacial.
- La utilización del color como proyección emocional

d. Área de la expresión musical

En lo concerniente al **desarrollo musical**, los niños a los 4 años, según Swanwick (1991) con ayuda de Tilman en Díaz, (2004), son capaces de reconocer los sonidos vocales e instrumentales y llevar a cabo una ligera imitación de ellos.

Por otro lado, Lacárcel, (1991) señala que a esta edad los infantes son capaces de perfeccionar y mejorar las canciones sencillas llegando incluso a tener cierta estabilidad tonal y conseguir su correcta reproducción, mientras que aquellas canciones espontáneas de mayor complejidad, no consiguen aun organizarlas y aprenderlas adecuadamente.

Willhousen y Crowther, 2004, en Pérez-Aldeguer, (2012) diferencian seis etapas de desarrollo musical: la etapa prenatal (antes de nacer), la etapa de escucha (0 años), la etapa de imitación (0-2 años), la etapa experimental (2-4 años), la etapa de descubrimiento (4-6 años) y la etapa de aplicación (a partir de los 6 años).

Tiendo esto en cuenta, el grupo clase asignado de 4 años, se encuentra en la etapa de descubrimiento que se prolonga hasta los 6 años. En esta etapa son capaces de reproducir tonos y patrones rítmicos en un mayor rango vocal. Además, comprenden el tempo, volumen y tono tanto en el canto como cuando tocan instrumentos, escriben y leen música, muestran gusto por las canciones de diferentes

tipos (grupales, de pregunta-respuesta...), muestran sus preferencias musicales y, por último, son capaces de seguir un mismo patrón rítmico con un instrumento.

e. Área de la lógica matemática

En lo que atañe al pensamiento **lógico matemático** Piaget en Castro, Olmo, & Castro, (2002), explica que los niños de 4 y 5 años se encuentran en la etapa preoperacional, en la cual disponen de un razonamiento intuitivo y parcial, ya que, estos se basan en la realidad que ven y conocen. Por otra parte, controla notablemente la percepción, aunque como bien dicen los autores “su estructura intelectual está dominada por lo concreto, lo lento, y lo estático” (p.8).

Por ende, a estas edades los niños dejan de lado el egocentrismo y el pensamiento preconceptual para ser más cooperativos, y tener un razonamiento lógico.

Dentro de esta etapa, puede considerarse otras dos subetapas, la segunda es la que abarca desde los 4 a los 7 años, y es en la que se situaría el grupo clase. En él, la intuición domina el pensamiento, permitiéndoles ofrecer percepciones inmediatas, aunque las experiencias individuales siguen siendo un pilar fundamental en sus esquemas, adquiriendo el carácter prelógico.

Con todo ello, los niños a los 4 años ya tienen la capacidad de usar representaciones de objetos que coinciden con la realidad, permitiéndoles conseguir la simbolización de estos. (Arteaga & Macías, 2016)

4.3. Diagnóstico de alumna con NEE

En el aula de 4 años A del colegio público José de Echegaray hay una niña de Necesidades Educativas Especiales. Habiendo leído el documento individual de adaptación curricular (DIAC) de la alumna, este expone que ella tiene un retraso madurativo emocional y conductual. Esto le repercute en los procesos de aprendizaje y la relación con sus iguales, ya que su desatención le lleva a no comprender los mensajes y a no persistir en la tarea. Por ello, los ámbitos de actuación son la iniciación a la escritura, la discriminación auditiva, la atención, la orientación temporal y la relajación. Por consiguiente, el predominio del trabajo individual, el trabajo en parejas y llevar a cabo actividades que a ella le ayudan a relajarse como dibujar y colorear, favorecen su concentración en la tarea. Según el DIAC, el acceso al conocimiento a través de la manipulación, es decir, de materiales manipulativos, además de los apoyos visuales, la beneficia y la ayuda a mejorar su atención e interés hacia la actividad. Ante los problemas conductuales es interesante, según el DIAC, la práctica de ejercicios de identificación y trabajo de las emociones, los cuales la ayudan a mejorar sus habilidades sociales.

4.4. La asamblea como actividad introductoria a los rincones

4.4.1. Descripción

La propuesta educativa elaborada se centra en la mejora de la inclusión mediante los rincones, sin embargo, la asamblea es una actividad previa a los mismos, y que resulta necesaria incluirla en la programación. El uso de la asamblea no solo permite establecer rutinas en los niños, referidas a los contenidos propios del currículo, sino que también les ayuda a saber qué es lo que van a hacer durante el día, y en este caso, cuál es el reparto de rincones, es decir, saber a qué rincón va cada equipo. El uso de la anticipación es necesario, en este caso, para la alumna de NEE, ya que la ayuda a organizarse mentalmente y tener la tranquilidad de lo que va a hacer durante el día. Estos mismos beneficios también se extrapolan al resto de la clase, con la diferencia que ella los reclama y es una de las pautas de intervención según el DIAC, mientras que el resto de los alumnos pueden prescindir de ello.

La colocación de los pequeños en dos filas, en el espacio destinado para la asamblea, es el primer paso para iniciar la actividad y, por supuesto para dar los buenos días acompañado de la canción: “buenos días, canto yo”. Después, sin ningún soporte audiovisual, solo con el instrumento musical propio de toda persona, la voz, se reproduce una canción de tipo pregunta- respuesta, en donde la profesora comienza y los alumnos la contestan.

Buenos días chicos, chicas, ¿cómo estáis?

¡Bieeeeeen!

Buenos días chicos, chicas, ¿cómo estáis?

¡Bieeeeeen!

Haremos lo posible para ser buenos amigos, buenos días chicos, chicas, ¿cómo estáis?

¡Bieeeeeen!

A continuación, se pasa a elegir el encargado (respetando el orden de lista). El encargado lee, de unas cartulinas ya preparadas, los nombres de los compañeros; de este modo, cada niño que sea nombrado coloca su foto en el sitio destinado para ello. En este caso, como la asamblea se hace al inicio de la jornada escolar, se utilizan los medios de transporte para hacer alusión al viaje que todos los niños hacen desde casa al colegio. Se utilizan tres autobuses con diez plazas cada uno (tres decenas) y unas seis o siete bicicletas que representan las unidades. Los autobuses solo pueden salir si están completos,

es decir, si hay 10 niños montados, si no es así, es obligatorio coger la bicicleta. Esto es una estrategia del método de cálculo abierto basado en números (ABN) que les ayuda a comprender el concepto de la decena (cuando el autobús está completo), y de la unidad (cuando el autobús está incompleto y tienen que utilizar las bicicletas para ir al colegio). En este caso los compañeros que hayan quedado en el tercer autobús incompleto serán cambiados a las bicicletas por el encargado. Esta estrategia

educativa en la que cada niño utiliza y manipula su propia foto, le ayuda a la niña de necesidades a dirigir su atención a lo que está ocurriendo en el aula, el uso de material manipulativo, y en este caso de una foto suya, donde ella misma se ve representada es una motivación que le ayuda seguir el ritmo de la actividad.

Habiendo comprobado qué niños han venido al cole y cuáles no, el siguiente paso es saber en qué día y mes estamos, para ello el encargado utiliza unas fichas que reflejan los días de la semana, los días del mes, y los meses; y coloca el día, número y mes correspondiente en el calendario. Después, en otro calendario impreso, rodea el día indicado y tacha el día anterior o los días anteriores que ya han pasado. Al finalizar el proceso se canta con los niños la canción de los días de la semana y la de los meses del año, marcando el pulso de la canción con palmas o golpes en los muslos.

Una vez completado el calendario se continúa estableciendo el tiempo meteorológico, para ello el encargado se asoma a la ventanita de la clase, y describe el tiempo. A continuación, coloca la ficha adecuada (sol, nubes, lluvia o nieve) en el apartado del tiempo meteorológico. Al finalizar, se canta con los niños la canción de la estación del año correspondiente, marcando el pulso con las palmas u otra parte del cuerpo. Es el turno del conteo, el encargado cuenta hasta el 30 con la ayuda de la recta numérica pegada en la asamblea. Después, la maestra utiliza pictogramas que reflejan todas las actividades que se suelen llevar a cabo (trabajo de mesa, rincones, psicomotricidad...) y las coloca en la pared, con ayuda de los niños. De esta manera se crea un horario diario, anticipándole e informándole al niño qué es lo que va a realizar después de cada momento del día. Esta última herramienta está incluida a propósito para ayudar a la niña con NEE a llevar una estructuración de lo que va a hacer durante la jornada.

Una vez que los alumnos ya saben cuáles son las actividades del día, la profesora pasa a rotar rincones. Para cada rincón se utiliza un pictograma representativo, al igual que con los nombres de los equipos que forman la clase. De esta manera, la maestra va colocando el pictograma de cada equipo al lado del pictograma de cada rincón. El uso de pictogramas que expresen de manera gráfica un contenido son estrategias educativas necesarias que ayudan a niños con NEE a entender lo que van a hacer y favorece el desarrollo de la actividad y su actitud en ella. En última instancia, el encargado escribe la fecha en la pizarra digital y el nombre y apellido de un amigo de la clase.

Actualmente la incorporación de las nuevas tecnologías al aula es una realidad, el uso de las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en la asamblea está totalmente interiorizado en los niños. El recurso de la pizarra digital se utiliza como medio de escritura por parte del encargado y de visualización de los videos, mientras que el ordenador y los altavoces, para la escucha de las canciones. Investigaciones como la de Ruiz, (2004) demuestran que las nuevas tecnologías son recursos muy válidos que benefician de manera directa al aprendizaje. Borjas, Castro, Ricardo, &

Vergara, (2014), consideran que las TIC son recursos positivos cuando ayudan a los estudiantes a alcanzar las competencias escolares y se utilizan con una intención educativa y didáctica.

4.4.2. Fundamentación

Según Sánchez & González, (2016) para Freinet la asamblea es un “espacio dirigido a promover la educación cívica y moral y exige de los niños una participación ritualizada” (p.138), a través de roles que les permiten vivenciar en primera persona una práctica de organización democrática del entorno social con determinadas responsabilidades. Por su parte, Sánchez & González, (2016) definen la asamblea como la reunión del grupo-clase en un momento del tiempo determinado, para compartir y poner en común diferentes temas.

Tal como aporta Ávila, (2008), a través de la asamblea se trabajan las tres áreas del currículo de infantil. Respecto al área de identidad y autonomía personal, la asamblea permite al niño crear su propia identidad gracias a las relaciones con sus iguales, aprendiendo a distinguirse, identificarse como persona distinta al resto, respetarlos y comprender que forma parte de la sociedad. En cuanto al área del medio físico y social, la asamblea aproxima a los niños y niñas al medio físico, dándoles la oportunidad de entender los cambios de este por los procesos naturales y los fenómenos meteorológicos, así como su relación con el vestuario adecuado que deben elegir. Y, por último, en el área de comunicación y representación, es clara la función de la asamblea, ya que ayuda a practicar el lenguaje oral en diferentes contextos y con diferentes interlocutores.

Con todo lo aportado, es evidente la presencia de las **Ciencias Sociales** en la asamblea; partiendo de esta base, autores como Aranda, (2003) aportan que la conciencia de los niños en su primera infancia está estructurada en la percepción, en la sensibilidad emocional y en la actividad. En este caso, es a partir del tercer año de vida del niño cuando se produce una evolución hacia una mayor intención comunicativa con las personas de su entorno y empieza a desarrollar habilidades sociales que le permiten incluirse en su grupo social, por ejemplo, comienza a compartir sus pertenencias, a esperar, a ser más cariñoso y a prestar ayuda. En cuanto al conocimiento del espacio físico de su ambiente, a los 3 años ya controla de manera notable el poder de movimiento de su cuerpo y ha introducido en su mente el reflejo de su entorno, de tal forma que puede imaginar espacios que no ve, por medio de sus recuerdos. En lo que respecta al sentido del tiempo del infante, sus primeras manifestaciones tendrán lugar cuando sea capaz de comunicar sus experiencias pasadas, echando mano de sus recuerdos. En esta etapa educativa, la autora señala la importancia de que el maestro reúna información acerca del entorno del niño (datos personales, datos familiares, tipo de escolarización recibida con anterioridad, hábitos de salud...) todo ello le permitirá al docente saber entre otras cosas, el nivel de socialización del alumno, sus experiencias espaciales y sus vivencias anteriores.

La función del maestro desde el **área de las ciencias sociales** es contribuir a que el niño se separe del medio en el que se encuentra totalmente unido, guiarle hacia el conocimiento de su persona y

prestarle ayuda para conocer la existencia de la multitud de puntos de vista, y no solo el suyo (egocentrismo). Esta situación tendría que aparecer de manera natural y evolutiva a los 3-4 años, en caso contrario, el docente debe cerciorarse de que todos los alumnos estén preparados para los aprendizajes posteriores. La enseñanza de conceptos relacionados con el espacio y el tiempo es según Aranda, (2003) anterior al aprendizaje de elementos espaciotemporales. Por un lado, la enseñanza del análisis espacial en educación infantil debe basarse en el conocimiento de elementos espaciales tales como distancias y posiciones, de carácter topológico, y vinculados a espacios muy cercanos a su realidad. Esto le permitirá al niño avanzar en su conocimiento y dominio del espacio geográfico no solo se su entorno, sino también de espacios más distanciados. Por otro lado, los primeros conocimientos temporales en Educación infantil tienen como base el ritmo y duración de sus experiencias, por consiguiente, el infante pasará de distinguir la sucesión diaria de estas, alcanzando a los 4-5 años la capacidad de secuenciar los acontecimientos. Así pues, aunque la comprensión del concepto del tiempo y del espacio está marcada por el desarrollo evolutivo del niño, el medio social juega un papel crucial, ya que es el que le estimula y el que le proporciona nuevas nociones temporales y espaciales.

Ávila, (2008) señala que por medio de la asamblea los docentes no deben simplificar su uso al desarrollo de la función social y cívica, sino que, deben tener en cuenta los grandes beneficios de la **comunicación lingüística** que aporta esta práctica en el aula. Bigas, (2007) en su obra señala que la inserción de la enseñanza de la **lengua oral** en el ciclo de infantil no se produce hasta 1990 con la LOGSE, considerándose el lenguaje desde entonces como una herramienta indispensable para el aprendizaje y para el desarrollo del pensamiento infantil. Además, esta misma autora explica cómo en las actividades vinculadas a los hábitos y rutinas, como es el caso de la asamblea, el lenguaje juega un papel fundamental al estar totalmente contextualizado y lleno de significado. En estas situaciones el orden de ejecución, es decir, el carácter pautado es crucial, y junto a la verbalización, la explicación del profesor y la participación de los alumnos hacen posible que su desarrollo se vea altamente estimulado.

Actividades como la de contar hasta el número treinta reflejan el trabajo en el **área de las matemáticas**, y más concretamente en la estructuración de la cadena numérica verbal explicada por Chamorro, (2011). La autora reconoce la dificultad del aprendizaje de la serie numérica verbal, ya que se inicia a los dos años y termina a los 6-7 años. En los primeros años los niños se dedican a reproducir sin ningún sentido cardinal la cantinela de números que se saben, es más, esta autora recoge la idea de Vygotsky que trata de la construcción cardinal del número cuando el niño consigue interiorizar el lenguaje. Además, existen tres niveles de construcción de la serie: en primer lugar, se estructuran los números del 1 al 7, en segundo lugar, los números del 8 al 15, y en último lugar, los números de 15 al 30. El término **cantinela** hace referencia a la secuencia numérica que los alumnos recitan, de este modo se diferencia el nivel repetitivo, donde los números no son individuales, forman

una secuencia irrompible; el nivel incontable, la cantinela, son palabras individuales pero el niño las recita en orden, si se para o se pierde vuelve a empezar desde el principio; el nivel contable, el niño es capaz de empezar a contar desde cualquier número, en esta etapa da comienzo el conteo hacia atrás; el nivel numerable, caracterizado por la entidad propia de cada número y por la capacidad del alumno de contar en prescindiendo de los objetos a contar; y el nivel terminal donde la serie numérica tiene carácter bidireccional, esto quiere decir que el infante sabrá contar tanto hacia delante como hacia atrás; en este nivel el niño habrá conseguido según Piaget en Chamorro, (2011) “la construcción de la serie como serie encajada, unitizada, bidireccional y cardinalizada” p.(162).

En lo concerniente al **área musical**, muy presente en la asamblea, Pascual, (2006) por un lado defiende que a la edad de 4-5 años el niño entiende la estructura melódica de una canción, de forma general, y que, cuando se va acercando a los 5 años empieza a saber diferenciar registros de altura, y reproducir, por medio de la imitación y con palmas, ritmos sencillos. Por otro lado, señala que, en la segunda etapa de infantil, el alumno empieza a incluir sus experiencias musicales a contextos de juego, por simple imitación, por lo que es característico el aspecto social de la música en estas edades. El gusto de los niños por la interpretación de las canciones gana a la mera audición de estas al utilizar los gestos como la dramatización de las letras de la canción. En el aspecto expresivo, los niños de 4 años son capaces de entonar canciones de forma grupal teniendo una afinación aceptable para su edad, además les nace el interés de cantar a otras personas, de dramatizar canciones, de crear canciones simples, les gusta escuchar y ver las canciones acompañadas de gestos, y todo ello utilizando el juego como instrumento principal de su motivación. En cuanto a la percepción, Pascual, (2006) se apoya en la idea de Piaget para explicar la inexistencia, en esta edad, de la simultaneidad del sonido; en Barceló para fundamentar que el infante vincula los sonidos agudos con lo fino y los graves con lo grueso; en Gessell para señalar que en estas edades empiezan a reconocer melódicas sencillas. Otras de las características perceptivas en esta etapa es la confusión entre dos parámetros del sonido: la intensidad y la velocidad; el poder de distinguir los polos opuestos de la velocidad de una audición (muy rápido y muy lento) y de la altura (agudo y grave); el aumento de canciones en su repertorio; el interés por explorar instrumentos sonoros y el disfrute que le proporcionan las experiencias musicales. (Pascual, 2006)

Malbrán, (2013) aporta que ya a esta edad la maestra puede organizar actividades, relacionadas con las capacidades musicales, en donde la clase trabaje por grupos de forma independiente reflejando un mayor control de dichas habilidades. Las improvisaciones musicales en estas edades tienden a vincularse a la cultura de cada individuo, y, por lo tanto, al aprendizaje musical que ha ido recibiendo. Además, a los 4 años los niños pueden inventarse el final de una sencilla retahíla combinando palabras que rimen con las de otros versos. Todas estas posibilidades de trabajo reflejan cómo el avance de las habilidades musicales hace que los niños muestren mayor gusto e interés por las

actividades y permite que el maestro no tenga que utilizar gran cantidad de materiales y recursos para captar su atención.

Los recursos didácticos musicales que se pueden presentar en el aula pueden variar en función de su naturaleza. En la asamblea, el recurso tecnológico es el que se utiliza para la estimulación y práctica de las habilidades musicales, y más concretamente los recursos sonoros (canciones en MP3) y audiovisuales (canciones que se acompañan de pictogramas o imágenes en movimiento), a través del uso de pizarras digitales. (Riaño, 2013)

Gutiérrez, (2007) aporta que las actividades musicales que se practican en la etapa de educación infantil abarcan la educación auditiva, vocal, rítmica y danza. En el caso de la asamblea, espacio donde se utiliza la música como herramienta de aprendizaje, se practican canciones de pregunta-respuesta o eco (educación vocal) y se escuchan canciones referidas a la época del año, mes, y días de la semana marcando el pulso con las palmas u otras partes del cuerpo (educación auditiva y rítmica). Como se puede observar la canción es un recurso muy utilizado en infantil, y, según Gutiérrez, (2007) en ella se estructura la educación musical de esta etapa educativa debido a la presencia de todos los elementos musicales (pulso, ritmo, melodía, timbre, altura, duración e intensidad). Además de ser un recurso muy atractivo para el alumnado, que sirve de apoyo para profundizar en contenidos de otras áreas, esta resulta la primera actividad musical que los niños de infantil conocen y practican. La importancia de la música es tal, que la neurociencia afirma que los bebés en la vida intrauterina ya son capaces de percibir el tono y ritmo de la voz de su madre. La habilidad para identificar las armonías y los tonos aparece entorno a los 5-7 años. (Buentello, Martínez, & Alonso, 2010)

4.5. El rincón de las letras

4.5.1. Descripción del rincón y su vinculación al currículo

El rincón de las letras es un espacio de trabajo en el que los niños potencian y adquieren, mayoritariamente, las competencias del **área 3, de Lenguajes y Comunicación**. En él tienen a su disposición muchos materiales asociados al área competente. En este caso, para conseguir la mejora de la inclusión a través del rincón de las letras se introduce, por un lado, dos nuevos materiales, el primero, que más que un material es una estrategia de presentación, se trata de un pictograma representativo del rincón de las letras con el fin de que la alumna con NEE entienda de manera más sencilla, mediante la representación gráfica, el rincón al que le toca ir. Y, el segundo material, es el denominado “palabras secretas”, el cual trabaja la conciencia fonológica. La intención de trabajar la conciencia fonológica a través del material manipulativo presentado se fundamenta en el resultado del DIAC de la niña con NEE del aula, el cual aconseja que uno de los ámbitos de actuación es la discriminación auditiva y la iniciación a la escritura, utilizando para ello de materiales manipulativos que le permiten al infante mejorar su atención e interés por la actividad. Y, por otro lado, otra adaptación curricular, que se incluye en la propuesta educativa, es el uso del trabajo en pareja no dejando el

trabajo en grupo, pero tampoco incluirla en un gran grupo, la manera de agrupación seleccionada según el DIAC favorece su concentración en la actividad al tener apoyo de un igual para llevarla a cabo.

En cuanto a lo que señala la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), el área curricular a la que pertenece este rincón pretende perfeccionar las interacciones del niño y el medio, permitiendo que los distintos modos de comunicación sean el enlace entre el medio exterior e interior, haciendo posible que la realidad del niño se represente, que este exprese sus ideas, emociones y experiencias, y que le ayuden a controlar su comportamiento e interacción con los demás. Enseñar a los niños a comunicarse conlleva que estos sean capaces de recibir e interpretar los mensajes, así como a llevar a cabo el proceso contrario, es decir, emitirlos. Esto, según la normativa, se puede llevar a cabo mediante cinco tipos de formas de lenguajes diferentes: el verbal, el artístico, el corporal, el audiovisual y las TIC (tecnologías de la información y comunicación). Los contenidos curriculares que se reflejan en la normativa y que se encuentran en el **área 3, de Lenguajes y Comunicación**, a la que pertenece el material de conciencia fonológica del rincón, son los del bloque 1. “Lenguaje verbal. Escuchar, hablar y conversar”.

En la etapa de educación infantil siempre se trabaja desde la complementariedad de todas las áreas que estructuran la normativa legal. Por ello, a partir de una actividad enfocada al desarrollo de unas capacidades concretas, se abarcan, de manera indirecta, contenidos de otras áreas del desarrollo. Así ocurre en esta propuesta elaborada para el rincón de las letras, el área de desarrollo troncal es el **área 3 de lenguajes y comunicación**, sin embargo, de manera transversal se potencian contenidos implícitos **del área 1, conocimiento de sí mismo y autonomía personal** y **del área 2, conocimiento del entorno**. Esto quiere decir que estos contenidos no están dentro de la programación del docente, sin embargo, el alumno los trabaja en el rincón.

La vinculación de la primera área con esta propuesta educativa tiene que ver con lo que aporta la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), en relación al autocontrol, construcción de la identidad propia, creación de relaciones afectivas con sus iguales y el alcance de la autonomía personal. La figura del docente como guía y mediador ante las dificultades que se les presentan a los niños en el rincón permite establecer vínculos afectivos dentro del ambiente escolar. Esto proporciona al alumno seguridad para avanzar en su desarrollo, dándose cuenta de sus posibilidades y limitaciones, que le hacen ser diferente al resto, e iniciándose en su independencia como ser diferente al adulto. Mediante el juego, estrategia sobre la que se construye la base de los rincones, se integran los desarrollos del ámbito afectivo, físico, cognitivo y social.

En cuanto a la segunda área curricular, **conocimiento del entorno**, según la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil

(2007), la socialización, base de las relaciones entre las personas, es la base los rincones; el uso de pequeños grupos de trabajo permite que el niño establezca vínculos y nuevas amistades que le hacen desarrollar la confianza, el apego y la empatía. En este proceso, es clave la expresión que el niño utiliza para compartir sus pensamientos, sentimientos, emociones y experiencias que le hacen construir su propia identidad y mejorar la convivencia. Estas relaciones sociales que estructuran los rincones tienen dos aspectos contrapuestos, por un lado, permiten el aprendizaje de valores de cooperación, ayuda, respeto del turno de juego; pero, por otro lado, también les hace desarrollar sentimientos de competitividad y envidias. Ambos aspectos mejoran como bien señala la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), “el aprendizaje social y el desarrollo interpersonal”. Por otro lado, el conocimiento del elemento del medio natural característico de este rincón: las piedras, es clara la vinculación también con la segunda área del currículo. Con esta propuesta educativa la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), señala que la relación entre el alumno y el medio que le rodea activa el interés por manipular, explorar, investigar y reconocer los elementos que lo conforman. Por ello, esa interacción es la que el niño lleva a cabo con los materiales que se incluyen en el rincón, y que forman parte del medio. Las diversas experiencias que les brindan los juegos y actividades que articulan el rincón de las letras le permiten informarse del mundo en el que vive, estructurar su pensamiento y prever los efectos de sus acciones. Con todo ello, el alumno ganará, respecto al adulto, seguridad, autonomía e independencia no solo en el ámbito escolar, sino en el medio que le rodea.

4.5.2. Objetivos y contenidos

Tabla 5. Características del rincón de las letras

CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE LAS LETRAS				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajar la conciencia fonológica de manera inclusiva ➤ Perfeccionar la lectoescritura desde la inclusión ➤ Practicar la estructuración silábica de las palabras ➤ Potenciar el trabajo en parejas para avanzar hacia la inclusión de aquellos niños que tienen dificultades en la interacción y respeto hacia el otro ➤ Identificar los objetos que se expresan gráficamente en los pictogramas 			
	Materiales	Contenido	Competenci a disciplinar del Grado	Área curricular
Contenidos explícitos e Implícitos	Pictograma representativo del rincón	Identificación gráfica (pictogramas)	Dca. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
	Palabras secretas	Fonemas y sus grafías Inicio de lectura Las palabras y sus sílabas	Dca. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Trabajo en parejas	Dca. CC. Sociales	Conocimiento del entorno Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE LAS LETRAS				
		Objetos del entorno (animales, comida, prendas de vestir)	Dca. CC. Experimentales Dca. CC. Sociales	Conocimiento del entorno
		Partes del cuerpo	Dca. CC. Experimentales	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Construcción de su identidad e independencia	Dca. CC. Sociales	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Valores de cooperación y ayuda	Dca. CC. Sociales	Conocimiento del entorno
		Coordinación grafo-perceptiva Agarre	Dca. Educación Física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

4.5.3. Fundamentación

La competencia principal que se desarrolla en este rincón es la 13.4. “Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Lengua y Literatura”.

Siguiendo la idea de Cemades, (2008), el área al que pertenece este rincón, a la del lenguaje, requiere comprender y expresarse de manera oral y escrita, de esta manera, el niño obtendrá una herramienta de comunicación que le permitirá, según Pérez & Salmerón, (2006), adquirir información y estructurar su pensamiento y acción, todo ello a partir de la interacción con otras personas más capaces en dicha competencia. El autor diferencia tres bloques principales dentro de la comprensión y expresión del lenguaje: la forma, que incluye la fonética, fonología y morfosintaxis; el contenido, lo referido a la semántica; y el uso, es decir, la pragmática del lenguaje.

Fons, (2007), por su parte explica la crucial función del maestro, no solo en esta área, sino en el aprendizaje global que tiene lugar en esta etapa educativa. Por ello, partiendo del estado inicial de cada alumno, el docente es el encargado de crear las condiciones específicas para que cada alumno avance en su aprendizaje. Con la mejora de la inclusión en el aula a través del material incluido en este rincón, podemos saber con certeza en qué fase de la **lectura** se encuentra el alumno. Los niños de la clase en la que se ha puesto en práctica esta propuesta educativa se encuentran en los inicios de la fase alfabética de la lectura. El **aspecto fonológico**, trabajado con el material elaborado para el rincón: “palabras secretas”, es un rasgo distintivo de esta fase, en ella los niños serán capaces de unir fonemas y formar un significado, de aprender que las letras que forman cada palabra, y que representan un sonido determinado, tienen un orden concreto dentro de ese vocablo. Esto quiere decir que el avance de la conciencia fonológica en esta etapa es notable y esto hace que el alumno focalice su atención en distinciones que, en la etapa anterior, la logográfica, no existían. Según la autora, el principal trabajo que define esta etapa es el de “dar sentido a los sonidos de las letras ordenadas” p. (162). Cuando el niño ya es capaz de descifrar el código escrito, su interés puede centrarse en

demostrar esa capacidad, más que en saber cuál es el significado de la palabra. Sin embargo, existe otro aprendizaje subordinado a la decodificación y que es igual de importante que esta, y es el aprendizaje del significado de las palabras, que se refuerza a través de pistas gráficas y también por el contexto de cada situación.

En cuanto al aprendizaje de la escritura, el material presentado trabaja la **estructuración silábica** de las palabras, aspecto importante en el aprendizaje de la escritura. Aunque las fases del progreso de la lectura y escritura guardan cierta relación, como bien dice Fons, (2007) no existe una vinculación clara entre ambos procesos. En el caso de los niños de 4 años que han podido experimentar y jugar con el material propuesto para este rincón, es visible que un grupo de la clase aún tiene una escritura controlada por la segmentación silábica de la palabra, mientras que el grupo restante tiene una escritura controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra. La primera hace referencia al cuarto nivel del aprendizaje de la escritura. En general en esta etapa los niños escriben un menor número de letras del que realmente tiene la palabra, pero más de una letra en cada sílaba, y esas letras serán las que más destacan en su pronunciación. La segunda, es el quinto nivel, en este el infante es capaz de corresponder cada fonema con la grafía correspondiente, demostrando un correcto dominio del código escrito. Sin embargo, esto no significa que consigan una escritura ortográficamente adecuada, pero sí entendible. También muestra aún errores en las letras que tienen más de un sonido, por ejemplo, la letra “ge” que sirve para el sonido de palabras como “gato” o “gente”; y los sonidos que tienen más de una letra, por ejemplo, para sonido “b”, existen las letras be y uve.

Los métodos existentes en el aprendizaje de ambos procesos se diferencian por la naturaleza de los procesos mentales que el infante tiene que llevar a cabo en el aprendizaje de ambos procesos. Por un lado, se encuentra el método sintético, en el cual el niño inicia su aprendizaje desde las unidades básicas del lenguaje, esto es, desde los fonemas (fonético) o desde las letras (alfabético). Por otro lado, los alumnos en los que se ha basado y puesto en práctica la presente propuesta educativa aprenden ambos procesos mediante el método de análisis, es decir, el aprendizaje parte de unidades de sentido, por ejemplo, palabras u oraciones. A partir de estas unidades se avanza hacia unidades más simples, los fonemas y los grafemas. (Fons, 2007)

En conclusión, siguiendo la idea constructivista que aporta la autora, el aprendizaje significativo de ambas destrezas podrá verse desarrollado si se implica al niño en situaciones donde se le hace necesario leer o escribir.

4.5.4. Vinculación a otras competencias del Grado

La propuesta de mejora del rincón de las letras lleva implícito el trabajo de otras competencias que forman parte del ámbito científico y que se incluyen en la competencia 13.1 del Grado y esta implica: “diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las **Ciencias Experimentales**”. En cada una de las fichas que

componen el material de “palabras secretas” hay reflejada una serie de pictogramas. En muchos de esos pictogramas están representados elementos de la naturaleza tales como animales y plantas, así como conceptos de la anatomía el cuerpo humano, es decir, partes del cuerpo, todos ellos sin duda, forman parte del conocimiento científico. Arillo, Caballero, García, Martín, & Reyero, (2011) citan el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid el cual señala que en la etapa de educación infantil uno de los pilares del aprendizaje es poder descubrir las peculiaridades físicas del medio, así como las cualidades de los elementos que lo componen. Estos mismos autores señalan que las practicas experimentales en la etapa de educación infantil no se les da la importancia que realmente tienen, además aportan que en estas edades los niños están muy receptivos a cualquier tipo de actividad sea del ámbito científico o no, por lo que resulta una gran cualidad que debe aprovecharse.

Otra de las competencias que se trabajan de manera transversal es la 13.2. dirigida al área de las **Ciencias Sociales**, cuya fundamentación la encontramos en el apartado 4.4.2. Los contenidos propios del área que se trabajan a partir del material propuesto son la socialización mediante el trabajo en parejas, la construcción de la identidad e independencia y el aprendizaje de valores de cooperación y ayuda.

La última competencia implícita en el trabajo con el material de “las palabras secretas” es la número 13.7: “Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la **Educación Física**”, concretamente en lo relacionado con la destreza visomotora fina o motricidad dependiente de la pinza digital. Los dos principales contenidos motores de visomotricidad que se van a abordar en este rincón son la coordinación manipulativa y la coordinación grafo-perceptiva. El primero tiene que ver con el nivel de soltura de la destreza fina del alumno para coger los tapones y colocarlos en la casilla; y el segundo se vincula con la dirección que los niños deben seguir para colocar los tapones, de izquierda a derecha, imitando y haciéndoles aprender el patrón de la direccionalidad del trazo a la hora de escribir.

En cuanto al primer contenido, Avilés, Garrote, & Ramón-Otero, (2016) citan a Halverson (1931) para reflejar los resultados de su investigación acerca de la evolución del agarre en bebés. El producto del estudio muestra que los niños a partir de los 12 meses son capaces de tener mayor precisión en sus agarres utilizando de manera prioritaria los dedos antes que la palma de la mano. Por otro lado, Avilés et al., (2016) también muestran cómo Hohlstein (1982) añadió, al trabajo de Halverson del año 1931, que “el tamaño del objeto influía en el tipo de agarre” p.(6). Por lo tanto, además de la evolución neuromotora, el medio, la forma y la dimensión del elemento son características Hohlstein variables que se deben tener en cuenta en el desarrollo de la prensión. Estudios como los de Newell, Scully, Tenenbaum, & Hardiman (1989), en Avilés et al., (2016) concluyen que tanto los adultos como los niños de la etapa de educación infantil poseen el mismo patrón de agarre. Estos autores también

consideran fundamental la función que realiza la vista en casos de coordinación visomotora, ya que el agarre se verá determinado por el mensaje visual.

En cuanto al segundo contenido, es imprescindible saber que se incluye en el mismo grupo que la coordinación visomotora, la motricidad fina. Para la ejecución de esta habilidad, según Ramírez, Gutiérrez, León, Vargas, & Cetre, (2017), es necesario llevar a cabo un análisis al realizar las actividades relacionadas al desarrollo de este tipo de motricidad, estas son: escribir, pintar, seriar, colorear... Antes de la propuesta de actividades complejas como la lectoescritura, es necesario que el docente tenga en cuenta que para lograr el desarrollo holístico del infante deberá conocer su proceso perceptivo, con el fin de preparar a su motricidad fina (dedos y manos) y a su sentido de la vista y del odio, de lo que más tarde, tendrá que enfrentarse. Por ello, dibujar, garabatear, pintar o llevar a cabo grafías son actividades estimuladoras que permiten al niño avanzar en su percepción y en su coordinación viso motriz. El desplazamiento lateral que los niños realizan al colocar los tapones, de izquierda a derecha, trata de imitar e interiorizar la direccionalidad en la escritura. Según Rigal, (1987) la progresión de ese movimiento se produce de forma diferente si la hoja esa colocada hacia un lado o hacia el otro; la articulación del codo se abrirá si la hoja se encuentra a la izquierda, mientras que el brazo adquirirá la posición de abducción al nivel del hombro, si la hoja se encuentra a la derecha. En este caso, se imita el desplazamiento lateral que se hace con el lápiz, pero no se lleva a cabo el movimiento retorno hacia la izquierda, ya que en la actividad la escritura no es un contenido, sino que es la conciencia fonológica y la lectura de palabras.

4.5.5. Creación de materiales didácticos con el enfoque inclusivo

La mejora de la inclusión a través del rincón de las letras se hace posible gracias a la incorporación y uso de un pictograma representativo del rincón de las letras y del material didáctico de elaboración propia. Por un lado, el uso del pictograma trata de que la alumna con NEE entienda de manera más sencilla, mediante un soporte gráfico, al rincón que le toca ir, este se puede colocar en la mesa del alumno o en un lugar visible y cercano, como la pizarra. Por otro lado, mediante el material manipulativo, denominado “palabras secretas”, se trabaja la conciencia fonológica. La intención de trabajar la conciencia fonológica a través del material presentado se fundamenta en el resultado del DIAC de la niña con NEE del aula, el cual aconseja que uno de los ámbitos de actuación es la discriminación auditiva y la iniciación a la escritura, utilizando para ello materiales manipulativos que le permitan mejorar su atención e interés por la actividad. Y, por otro lado, otra adaptación curricular, que se incluye en la propuesta educativa, es el uso del trabajo en pareja no dejando el trabajo en grupo, pero tampoco incluirla en un gran grupo, la manera de agrupación seleccionada según el DIAC favorece su concentración en la actividad. El juego de “palabras secretas”, es un juego que tiene la posibilidad de ser individual o por parejas. En él se utilizan tapones con las letras del abecedario y unas fichas que se dividen en tres grupos: fichas de una sílaba, fichas de dos sílabas y fichas de tres sílabas. Todas ellas tienen dos filas, en la de arriba hay pictogramas de objetos cotidianos, y en la fila de abajo,

debajo de cada pictograma, hay un espacio en blanco, es decir, existen tantos huecos en blanco como pictogramas haya. El objetivo del juego es encontrar la palabra secreta de cada serie de pictogramas, utilizando los tapones para completar los huecos y hallar la palabra secreta.



Ilustración 2. Material y pictograma representativo del rincón de las letras

4.5.6. Evaluación

La evaluación de cada uno de los rincones, y en este caso, del rincón de las letras, se llevará a cabo teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje. La observación continua y sistemática será la herramienta clave para evaluar el aprendizaje de los alumnos; ninguna prueba final llevará el peso de la evaluación, ya que se debe valorar y considerar más importante el progreso paulatino que un simple resultado final, el cual puede estar sesgado por condiciones emocionales del niño del mismo día de la prueba.

Al cabo de una semana, cuando todos los niños hayan pasado por el rincón, y con el fin de reflejar los estándares o indicadores de aprendizaje del niño, tanto a los padres como a la propia docente, se rellenará la siguiente prueba de ejecución según Zapatero & Avilés, (2018) :

Tabla 6 Indicadores del proceso de aprendizaje del rincón de las letras

	Nombres de los alumnos		
	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
Estándares o indicadores de aprendizaje			
Identifica los fonemas y sus grafías			
Se inicia a la lectura de los nombres de los objetos			
Reconoce y verbaliza los objetos presentados			
Es capaz de dividir las palabras en sílabas			

Resuelve los retos propuestos permitiendo recibir la ayuda de sus iguales

Se indica el estado de evolución del alumno con: hay que trabajarlo (T), lo realiza con ayuda (A), conseguido (C)

4.6. El rincón de las matemáticas

4.6.1. Descripción del rincón y vinculación con el currículo

El rincón de las matemáticas, destinado en su mayoría a potenciar las competencias lógico-matemáticas, se compone de diversos materiales manipulativos que permite al niño avanzar en su proceso de aprendizaje. En la propuesta educativa ideada, se ha elaborado e incluido un pictograma representativo del rincón y un nuevo material para trabajar el número protagonista, porque como bien dice Cemades, (2008) en Educación Infantil es imprescindible presentar a los niños materiales y juegos que les introduzcan en el ámbito matemático, conociendo el entorno que le rodea y de manera significativa, sin necesidad de implicarles en actividades que trabajen únicamente el pensamiento convergente, fuera de enseñarles a investigar y pensar.

Atendiendo a la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), los contenidos lógico-matemáticos se localizan en el **área 2, conocimiento del entorno**, recogidos en el bloque 1 con el título de “Medio físico: elementos, relaciones y medida”, p.(1204). En la introducción de esta área se señala que la interacción con el medio le permite al niño desarrollar habilidades lógico matemáticas tales como: investigar, reconocer, manipular, establecer relaciones, definir las similitudes y disparidades, ordenar, cuantificar...

Algunos de los contenidos que se pueden extraer de la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), y que valdrían como guía para crear los propios del material del número protagonista son:

Utilización oral de la serie numérica para contar.

Uso de números cardinales referidos a cantidades manejables.

Observación y toma de conciencia del valor funcional de los números y de su utilidad en la vida cotidiana.

Cualquier actividad o programación propuesta para el ciclo de educación infantil va a abarcar más de un área curricular, es decir, se trabajará de manera íntegra, gran cantidad de las competencias de dicha etapa. En este caso, el uso del material elaborado del número protagonista responde a unos contenidos claramente matemáticos incluidos en el área de conocimiento del entorno. Además, el alumno potenciará contenidos implícitos, como su control motor tan importante en el desarrollo de dicha especialidad e incluido en el **área 1, conocimiento de sí mismo y autonomía personal**. La ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), explica que el niño de infantil, desde los 0 hasta los 6 años, se ve inmerso en la evolución motriz propia de la etapa, se inicia con movimientos reflejos e instintivos y sigue con otros más intencionados y con mayor control. Cada una de las experiencias con el medio permiten al niño conocer sus posibilidades y limitaciones corporales en situaciones de acción,

percepción y expresión. En este caso, el material del número protagonista trabaja transversalmente la motricidad fina del niño, el uso de materiales de diferentes tamaños y formas, así como su colocación en el panel, exige precisión y control motor. Además, el trabajo de la pinza con el rotulador es otro de los aspectos que se trabaja en uno de los apartados del material.

Además, de la vinculación a contenidos matemáticos del área 2 del currículo, se trabajar contenidos referidos a las interacciones sociales. Al tratarse de una actividad en la que existe la posibilidad de hacerse en parejas, resulta interesante señalar aquella parte de la normativa que recoge los contenidos relacionados con el trabajo en grupo. En este caso la interacción con el resto de los compañeros de clase a través de la actividad de este rincón, ayuda al niño a relacionarse, a ayudar a los demás, a compartir, a ser empático, esto es, a ser capaz de establecer relaciones sociales positivas, y experimentar otras más conflictivas que, también le hacen aprender cómo actuar en ellas. (ORDEN/ECI/3960 de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil)

Otra de las vinculaciones curriculares de este material es la que se refiere, en **el área 3, lenguajes: comunicación y representación**, al contenido del bloque 2: otras formas de comunicación: plástica, musical y corporal, este tiene que ver, según la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (2007), con la distinción y exploración de las características de los objetos o materiales, en este caso, los colores percibidos y utilizados para designar a cada número, ya que, este juego tiene una peculiaridad de que cada número se distingue no solo por su grafía sino también por su color. Dentro de esta área curricular, es interesante tener en cuenta que otra de las vinculaciones es el uso del cuerpo para la representación y expresión, esto lo encontramos en el apartado del material donde se utilizan los dedos de goma eva para representar el número protagonista elegido, previamente el niño tiene que representar con sus dedos el número y después, con los de goma-eva. En los contenidos del bloque 4 de esta área curricular aparece reflejado como: “Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación. Familiarización con la imagen especular para la toma de conciencia de la propia expresividad”.

Además, en el Bloque 1. “Lenguaje verbal, en el apartado Aproximación a la lengua escrita”, aparece un contenido referido a la incitación a la lectura que implícitamente se plantea en el material del número protagonista a través de cada uno de los títulos de cada sección. La normativa señala que a estas edades los niños se iniciarían en el reconocimiento de palabras y frases muy significativas y comunes.

4.6.2. Objetivos y contenido

CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE LAS MATEMÁTICAS				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajar y potenciar la serie numérica desde el 1 al 10 ➤ Utilizar el conteo por subitización, por correspondencia uno a uno y el uso de los dedos de las manos para cuantificar objetos ➤ Reconocer los vecinos de los números, desde el 2 hasta el 9 ➤ Designar y dibujar figuras geométricas simples ➤ Usar la suma como recurso de agrupación ➤ Interiorizar el uso de la pinza para escribir ➤ Ayudarse entre compañeros y compartir el material 			
	Materiales	Materia	Comp. Disciplinar del Grado	Cont. curricular
Contenidos explícitos o Implícitos	Pictograma representativo del rincón	Identificación gráfica (pictograma)	Dca. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
	Número protagonista	- Conteo/ números cardinales - Números vecinos - Estructura aditiva inversa - Figuras geométricas	Dca. Matemáticas	Lenguajes: comunicación y representación
		Dominio de la pinza	Dca. Educación Física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Trabajo en parejas Construcción de su identidad e independencia Valores de cooperación y ayuda	Dca. C. Sociales	Conocimiento del entorno Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Dibujo de las figuras geométricas	Dca. Plástica	Lenguajes: comunicación y representación
		Lectura de títulos	Dca. Lengua	

4.6.3. Fundamentación

La competencia que estructura este rincón es la número 13.3. “Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Matemáticas.”

Para la correcta fundamentación de los contenidos propios del material “el número protagonista” se requiere explicar los términos matemáticos practicados en este rincón. En primer lugar, la **cardinalidad** trabajada a partir del conteo. Según Chamorro, (2005) muchos autores coinciden en considerar al conteo como una herramienta ligada al desarrollo cognitivo del niño cuya práctica elaborada podría ayudar en la vinculación de palabra-número. Si partimos de la idea piagetiana, el conteo es considerado como una habilidad social fuera de cualquier contenido matemático, sin embargo, la autora afirma la estrecha relación que guarda el conteo con la cardinalidad. A pesar de ello, actualmente la asignación de competencias matemáticas al conteo aún sigue siendo tema de debate entre los expertos en el tema. Gelman en Chamorro, (2005) considera que el niño utiliza el conteo para

indicar el número de elementos de una colección y que los fallos derivados de dicha acción se deben a la incapacidad del infante de llevar a cabo procedimientos que le permitan contar dicha colección, y estos son: apartar o marcar los objetos contados o colocar los elementos en el espacio de manera que se puedan identificar de forma sencilla. Según Gelman y Gallistel en Chamorro, (2005) el niño debe poseer cinco principios para enfrentarse a la acción de contar: el principio de correspondencia término a término, es decir, contar cada objeto de la colección y hacerlo corresponder con una sola palabra-número (enumerarlos); el principio de orden estable, en esta competencia el infante será capaz de utilizar la etiquetación universal, usada por todo el mundo (1,2,3,4...), por eso las palabras-número de la colección deben de ser distintas entre sí, sin lugar a repetición; el principio de abstracción, a partir del cual el niño focaliza su atención en la cantidad de los objetos a contar, y no en las cualidades físicas de los mismos; el principio de no pertenencia del orden, se consigue cuando el infante cuenta una colección independientemente del orden en el que enumera los objetos de la misma, comenzando desde donde el niño quiera, obteniendo siempre el mismo resultado. Cuando el alumno es capaz de cumplir los cuatro principios ya explicados, se dice que tiene un conteo numerado; y, por último, el principio de cardinalidad o cardinalización, en el cual el niño comprende que el último número que ha recitado representa el total de la colección. Este principio significa que el niño ya a sus 4-5 años da sentido cardinal a los símbolos numéricos. A partir de este material, el alumno también trabaja el conteo por subitización, con el uso del dado, esto significa que a golpe de vista distingue la cantidad de elementos de una colección.

En segundo lugar, se encuentra el contenido referido a **la operación de suma o adición**. Martínez Montero & Sánchez Cortés, (2011) señalan que en la etapa de Educación Infantil se inicia a la sistematización de acciones tales como contar, ordenar, comparar, repartir, estimar que implican la práctica de la adición. En esta etapa educativa se persigue el cálculo espontáneo, en momentos previamente preparados donde se planifica y se tienen en cuenta distintos niveles de dificultades. El ejercicio planteado con este apartado de “El número protagonista” es una adición inversa donde sabiendo uno de los sumandos, y el resultado, 10. En este caso se trabajan los complementarios de este número.

En tercer lugar, en uno de los apartados del material se inicia al niño a dibujar tantas **figuras geométricas** como el número protagonista refleje, en este caso se trabaja el acercamiento a la geometría mediante el nombramiento y representación de figuras geométricas simples. Chamorro, (2005) señala que el aprendizaje de los nombres de las figuras geométricas debe producirse después de la construcción, reproducción, representación y análisis de estas. Antes de la denominación común de las figuras (triángulo, cuadrado...) se aconseja que se utilice un lenguaje más natural que resulte más sencillo a los alumnos de esta etapa (figura de tres picos, cuadro...). La autora considera que la adquisición de los términos matemáticos comunes debe surgir en el aula ante la necesidad de utilizar un lenguaje más exacto, es decir, un lenguaje geométrico.

Otro de los contenidos son **los números consecutivos**, que hacen referencia al aprendizaje de la secuencia numérica. Para que un niño consiga saber qué números van delante o detrás de una cifra determinada, es necesario que se inicien en el aprendizaje de la secuencia numérica que empieza a los 4 años y termina a los 7-8, en este proceso existen diferentes niveles: el nivel cuerda, el de cadena irrompible, el de cadena rompible, el de cadena numerable y el de cadena bidireccional. Los niños que han podido manejar y experimentar con el material de “El número protagonista”, de 4 años, se encuentran en el nivel de cadena rompible, en donde son capaces de empezar a contar desde una palabra numérica aleatoria, y, por lo tanto, romper la secuencia numérica además de contar desde el último número sin necesidad de volver a empezar. En este nivel saben qué palabra-número precede o sucede a otra y saben realizar el conteo regresivo desde un número a otro. (Martínez Montero & Sánchez Cortés, 2011)

En cuanto a la presencia del pensamiento matemático en el currículo Chamorro, (2005) considera que la lógico-matemática tiene un contenido suficientemente relevante en el desarrollo integral del niño, como para asignarle un área curricular donde se deberían especificar los procesos cognitivos propios sin tener que ser acompañados por los de otras áreas de conocimiento totalmente dispares a ella, como los de la naturaleza o la sociedad. Además, esta autora señala que el currículo aporta una conceptualización muy escasa del bloque numérico, tanto, que los niños del segundo ciclo de infantil tienen mayores posibilidades de actuación de las que esta conceptualización refleja en la normativa. Otros aspectos no tienen ni representación en el currículo, como, por ejemplo, el uso de los tantos métodos de conteo y mecanismos manuales para el cálculo escrito y mental. Chamorro también señala que, aun considerándose el juego como herramienta indispensable para el desarrollo del alumno, ubicándolo como el mecanismo principal de aprendizaje, la unión de este con el aprendizaje matemático aún no está reconocido en el currículo, basándose en la disparidad de la epistemología del juego y las matemáticas. La conclusión a la que llega esta autora es que, a día de hoy, los decretos ley siguen reflejando la confusión entre aprendizaje de aspectos y vocabulario social, con el aprendizaje de conceptos matemáticos; esto deriva en la inexistencia de un área exclusiva para los contenidos lógicos-matemáticos.

4.6.4. Vinculación a otras competencias del Grado

La presencia de contenidos del área de la Lengua está presente en el material del número protagonista, ya que, los títulos que forman cada apartado son una forma de estimular al niño a la lectura. Antes de la realización de cada sección, el niño debe intentar descifrar el título de cada una, de esta manera se inicia en la descodificación del código escrito. Además, la intención de utilizar un color para cada letra se fundamenta en que el niño asigne el fonema correspondiente a cada grafía, de este modo la “A” que es morada, no sonora igual que la E que es de color marrón claro. Aunque como dice Guibourg, (2007), el infante a los 4 años ya debe conocer todos los fonemas de su lengua materna. La

fundamentación acerca del aprendizaje de la lectura que en este caso se trabaja mediante este material ha sido explicado en el apartado 4.5.3.

Por otro lado, también se tratan contenidos de la Educación Física, relacionados con la coordinación visomotora, fundamentada en el apartado 4.5.4; y también se tratan contenidos relacionados con la Didáctica de la Plástica, ya que, se utiliza el dibujo de las figuras geométricas como representación del número protagonista.

4.6.5. Creación de materiales didácticos con enfoque inclusivo

El progreso hacia una mayor inclusión en el aula a partir del rincón de las matemáticas se lleva a cabo con el uso del pictograma que representa el trabajo por rincones y con la introducción de un nuevo material sobre el número protagonista. Este material presenta la posibilidad de trabajar tanto en parejas como de forma individual. Estas dos posibilidades también forman parte de la inclusión de la niña con NEE, ya que, atendiendo al DIAC, el uso de grupos reducidos mejora su concentración en la tarea.

El material didáctico con el cual se trabaja el número protagonista está estructurado en seis partes, cada una de las cuales está destinada al trabajo de contenidos curriculares diferentes. Este material, antes de ser introducido en el rincón de las matemáticas ha sido enseñado y practicado por los niños de forma guiada con la ayuda de la alumna en prácticas. Una vez entendida la dinámica del juego, el material pasó a incluirse dentro del rincón. A partir de las seis partes que componen el material, en primer lugar, el niño debe elegir el número protagonista, del 2 hasta el 9. A continuación, mediante el conteo por subitización deberá identificar qué dado o dados reflejan el número elegido. Seguidamente, elegirá el número de palitos de madera correspondiente al número protagonista, y llevará a cabo un conteo mediante la correspondencia uno a uno de dichos palitos de madera. Después de ello, con la ayuda de sus propias manos, deberá contar cuántos dedos utiliza para reflejar el número protagonista elegido, y una vez hallado, reflejarlo en las manos de goma-eva del material. Una vez completado la mitad del ejercicio, lo siguiente sería reflejar en la cuadrícula, mediante una figura geométrica previamente fijada (círculos, triángulos, cruces...), la cantidad a la que corresponde el número protagonista, esto es, si el número es 2, el niño tendrá que dibujar dos figuras, una en cada hueco de la cuadrícula. Más tarde, con la ayuda de las semiesferas, deberá posicionar tantas como refleje el número protagonista. Llegando a la recta final del material didáctico, les toca el turno a los vecinos numéricos, en este apartado el alumno tendrá que reconocer los vecinos del número protagonista y situarlos en el hueco asignado para ello. La realización de una suma, cuyo resultado es 10, será la culminación del material didáctico, el infante identificará los amigos del 10, previamente trabajados, y, con ayuda de sus dedos, con los palitos o por simple memorización, podrá completar la resta. Es necesario destacar que cada número tiene un color que le distingue, al igual que las letras, de esta manera también se está incluyendo una nueva herramienta, los colores, para trabajar, utilizando la gama de colores como distintivo de cada número.



Ilustración 3 Material y pictograma representativo del rincón de las matemáticas

4.6.6. Evaluación

La evaluación de cada uno de los rincones, y en este caso, del rincón de las letras, se llevará a cabo teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje. La observación continua y sistemática será la herramienta clave para evaluar el aprendizaje de los alumnos, ninguna prueba final llevará el peso de la evaluación, ya que se debe valorar y considerar más importante el progreso paulatino que un simple resultado final, el cual puede estar sesgado por condiciones emocionales del niño del mismo día de la prueba.

Al cabo de una semana, cuando todos los niños hayan pasado por el rincón, y con el fin de reflejar los estándares o indicadores de aprendizaje del niño, tanto a los padres como a la propia docente, se rellenará la siguiente prueba de ejecución según Zapatero & Avilés, (2018) :

Tabla 7 Indicadores del proceso de aprendizaje del rincón de las matemáticas

	Nombres de los alumnos		
	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
Estándares o indicadores de aprendizaje			
Reconoce los números cardinales del 1-10			
Realiza el conteo mediante: la correspondencia uno a uno, la subitización y con los dedos			
Identifica los vecinos desde el 2 hasta el 9			
Realiza correctamente la suma de los amigos del 10			
Domina de la pinza			
Se indica el estado de evolución del alumno con: hay que trabajarlo (T), lo realiza con ayuda (A), conseguido (C)			

4.7. El rincón del artista

4.7.1. Descripción del rincón y vinculación con el currículo

El rincón del artista es un espacio de trabajo donde los niños ponen en práctica competencias vinculadas con el **área 3, lenguajes: comunicación y representación**, y, más concretamente tiene que ver con el trabajo del lenguaje plástico en el aula. En este rincón se llevan a cabo actividades que llevan incluido el uso de materiales propios del área tales como temperas, pinceles, tijeras, pinturas, rotuladores, gomets... La mayoría de las propuestas que se incluyen en este espacio de trabajo se idean con el objetivo de decorar la clase o practicar destrezas aun por desarrollar como es la de cortar con la tijera. Sin embargo, mi propuesta educativa trata de utilizar el lenguaje plástico como recurso para la expresión emocional, ámbito de intervención en la niña con NEE, y un contenido muy interesante para trabajar en estas edades para el aprendizaje, identificación y expresión de las emociones. El uso del rincón del artista para mejorar la inclusión en el aula se ha introducido en la propuesta educativa, no solo por el uso de material manipulativo y el trabajo individual, factores beneficiarios para la alumna, sino también se ha tenido en cuenta que las actividades relacionadas con el desarrollo plástico, que suscitan en la niña tranquilidad y relajación, siendo estos algunos de los ámbitos de intervención propuestos por el DIAC.

A partir de lo que la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), refleja este tipo de lenguaje invita al alumno a interactuar con diferentes tipos de utensilios, materiales, texturas y útiles. Además, señala la importancia de la estimulación del sentido creativo e imaginativo a través del contacto con representaciones artísticas reconocidas. Otro de los apartados del currículo que también tiene que ver con esta área es el Bloque 1. "Lenguaje verbal, en el apartado: Aproximación a la lengua escrita", aparece un contenido referido a la incitación a la lectura que implícitamente se plantea en el material de las piedras de las emociones a través los nombres de cada emoción escritos en cada bote. La normativa señala que a estas edades los niños se iniciarían en el reconocimiento de palabras y frases muy significativas y comunes.

La mejora de la inclusión a través del rincón del artista se lleva a cabo mediante la introducción de un nuevo ejercicio basado en la manipulación, en donde los niños aprenden a conocer las emociones básicas, reconocerlas y expresarlas a partir de la en la lectura previa del cuento del *monstruo de los colores*. Este aprendizaje se lleva a cabo por medio del coloreado de piedras que expresan la emoción elegida por el alumno y la posterior representación mediante el retrato del yo emocional, es decir, cada niño se dibujará conforme se sienta en ese momento, alegre, triste, enfadado o calmado. Tal como señala la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), también se potencia la elaboración de la identidad del

alumno, reflejada en el **área 1, conocimiento de sí mismo y autonomía personal**, en el bloque 1. “El despertar de la identidad personal”, a través de la identificación, manifestación y control de las emociones, de las experiencias, de los gustos e intereses ayudándole a expresarlos de manera contextualizada. Además, la normativa recoge que el conocimiento de las emociones y sentimientos ayudan al niño a elaborar su propia identidad y también, su autoconcepto. Tal como ya se ha insistido, el trabajo íntegro de las tres áreas que conforman el currículo de infantil es un requisito fundamental e indispensable. Por ello, la introducción del material de las emociones en el rincón del artista no solo pretende trabajar y potenciar contenidos propios del área 3, sino también desarrollar de manera transversal contenidos de otras áreas. En la normativa se encuentran contenidos que hacen referencia al desarrollo plástico y estos tienen que ver con la observación y ensayo de los componentes de la plástica como el color, la forma y la textura, trabajados con el material incluido en este rincón. Además, la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), señala que las creaciones plásticas son una herramienta para expresar las emociones experiencias, deseos...

El enfoque global de aprendizaje característico del ciclo de infantil resulta muy enriquecedor para el alumno, ya que, mediante una actividad no solo se tratan contenidos específicos del ámbito troncal que estructura al ejercicio, sino que también se incluyen contenidos implícitos que abarcan más allá, y llegan a tener vinculación con otras áreas curriculares. En este caso, la propuesta educativa del rincón del artista, “las piedras de las emociones”, está conectada directamente con el **área 1, conocimiento de sí mismo y autonomía personal**, por un lado, la posibilidad de convertir la actividad en trabajo individual facilita que el niño desarrolle su autonomía ya que, tiene que enfrentarse de manera directa con el ejercicio, y, además asumir responsabilidades de cuidado y uso del material.

Dejando a un lado las emociones, y teniendo en cuenta el control del movimiento que el niño debe de tener a la hora de coger las piedras, sostenerlas, coger el pincel o el rotulador, pintar, abrir el bote y cerrarlo, la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007), recoge también contenidos referidos a la motricidad y a la posibilidad de movimiento que el alumno debe adquirir y practicar para llevar a cabo este tipo de acciones. La normativa señala que el alumno de infantil tiene que practicar y experimentar continuamente con su cuerpo, esto le permitirá conocer su posibilidad de acción y avanzar hacia una respuesta motriz más controlada. Además, el currículo recoge como el alumno de esta etapa educativa deberá desarrollar su ajuste postural ante las características de los objetos de su entorno, en este caso el niño tendrá que utilizar su motricidad fina para llevar a cabo toda la secuencia de acciones y conseguir finalmente la piedra pintada.

El uso de piedras como soporte para colorear, está directamente vinculado con el **área 2, conocimiento del entorno**, al introducir en el rincón ese objeto del medio natural. Según la ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación

de la educación infantil (2007), en el bloque 1. “Medio físico: elementos, relaciones y medida”, (p.1024), los elementos que forman parte del medio natural resultan ser un atractivo principal para los alumnos de infantil. La experimentación con objetos del medio natural les permite conocerlos, saber sus funciones y observar las consecuencias de estos.

4.7.2. Objetivos y contenido

CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DEL ARTISTA				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y calma ➤ Reconocer las emociones en uno mismo y en los demás ➤ Distinguir los colores y la correspondencia del color y la emoción ➤ Ser capaz de dibujarse a sí mismo, reflejando la emoción que predomina en su persona 			
	Materiales	Materia	Comp. Disciplinar del Grado	Cont. curricular
Contenidos explícitos o Implícitos	Pictograma representativo del rincón	Identificación gráfica (pictograma)	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
	Las piedras de las emociones	Emociones básicas	Psicología del Desarrollo	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Colores Autorretrato	Did. Plástica	Lenguajes: comunicación y representación
		Independencia y responsabilidad personal	Did. C. Sociales	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Dominio de la pinza	Did. Educación Física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Lectura Escritura	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Medio natural (piedras)	Did. C. Experimentales	Conocimiento del entorno

4.7.3. Fundamentación

La competencia sobre la que se estructura la propuesta de mejora de la inclusión a través de este rincón es la número 13.6. “Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Plástica y Visual.” Como bien dice Bellido, (2002) estimular artísticamente a los niños más pequeños no consiste en proponer actividades descontextualizadas utilizando gran variedad de material plástico, sino que se trata de que el niño descubra la percepción sensorial, aprenda a observar su entorno, y a utilizar el lenguaje oral para comunicarse y expresarse. El **color** es una cualidad a través de la cual se pueden distinguir objetos, forma parte de cualquier experiencia artística e indudablemente está presente en la realidad de todo el mundo, y más en la de los niños, los cuales lo aprecian y descubren desde muy temprano. Los colores aparecen en la vida del niño de manera simultánea y deben de poder experimentar con ellos sin ningún tipo de restricción. Se pueden distinguir varias categorías de los colores según Bellido, (2002):

“colores primarios, secundarios y terciarios; colores complementario y contrarios colores que pueden ser calientes o fríos, y colores que tienen más o menos luminosidad o saturación” p. (36). En cuanto a las experiencias creativas de los colores con el uso de la pintura, es necesario tener en cuenta los materiales de soporte que se ponga a disposición del niño, por ejemplo, el tipo de superficie y el lugar donde se desarrollará la práctica. Estos determinarán la capacidad de movimiento del infante, así como la postura corporal más cómoda para adecuarse al uso del instrumento, conseguir realizar un buen trazo e ir aprendiendo la presión que debe ejercer para expandir la pintura y calcular la cantidad que debe aplicar en la superficie.

Autores como Martín, (2003) defienden que, aunque los colores y el dibujo son elementos importantes en el área artística, existen muchos otros conceptos, conocimientos y estrategias más complejos de la Educación Artística, tales como la fotografía, el video, materiales como los tejidos, las piedras... Esta área no incluye todas las manifestaciones artísticas existentes, sino solo las que tienen que ver con las artes visuales, excluyendo por ello la poesía, la danza, la literatura... Además, cualquier actividad artística que se proponga no debe caracterizarse por el tipo de instrumentos o materiales plásticos que se utilizan sino por las intenciones o el pensamiento que rigen la propuesta.

Acaso, Fernández, & Ávila, (2002) señalan que el dibujo en un niño de infantil a la edad de los 4 años comienza a incluir elementos concretos como la figura humana, animales, viviendas, elementos de la naturaleza tales como árboles, y plantas. La tarea de dibujo en el niño es clave para su desarrollo simbólico y lo realiza utilizando el lenguaje visual. De esta manera, Moreno & Vera, (2016) reflejan en sus investigaciones que el autorretrato y el retrato son la mejor herramienta para potenciar el pensamiento creativo y las capacidades artísticas, además resulta ser el género artístico más próximo a los niños de infantil, siendo para ellos, desde el punto de vista pictórico, el más sencillo de reconocer para ellos. Cratty, (1982), señala la evolución del dibujo de la figura humana. En primer lugar, el infante utiliza los círculos con marcas en su interior como principal representación, esas marcas avanzan a parecerse a los rasgos propios de la cara. Por otro lado, los brazos y piernas empiezan a aparecer en forma de palitos y dibujados directamente desde la cabeza. Después se incluyen los dedos y el tronco. A medida que evoluciona el dibujo el infante realiza una representación más completa, al dibujar con detalle partes más pequeñas tales como ojos, manos, dedos y pies; y dotar al monigote de cierta expresión facial. Por último, el infante consigue darle más volumen y forma a las extremidades y tronco.

4.7.4. Vinculación a otras competencias del Grado

La propuesta de actividad para este rincón no solo responde a contenidos plásticos, sino que también abarca contenidos lingüísticos en cuanto que el niño escribe el nombre de la emoción que predomina en él, y a través de ello se refleja en qué etapa de la escritura se encuentra. Esta fundamentación se expone en el apartado 4.5.3. Por otro lado, la práctica de esta actividad también reúne contenidos

específicos del área de la Educación Física, y más concretamente de la coordinación visomotora fina explicada en la sección 4.5.4. Esta capacidad se trabaja a la hora de pintar la piedra, cuando tiene que abrir el bote para meter la piedra, cuando el niño se autorretrata en el papel. Sin embargo, la escritura es propia solo de este rincón, y está relacionada en el ámbito de la motricidad, más concretamente con la actividad de coordinación viso-manual. Rigal, (1987) defiende que esta actividad motriz necesita un control muscular y articular de uno de los miembros superiores. Se trata de una acción perceptiva en cuanto a que el infante representa en su mente lo que va a representar y el gesto que va a llevar a cabo; y una acción motora, al ejecutar dicha representación mental. Por consiguiente, es simplemente una descodificación motriz de la percepción visual. La escritura consiste en el movimiento coordinado de las articulaciones que intervienen en la escritura: hombro, codo, muñeca y dedos. En cuanto a la posición de los dedos, es necesario tener en cuenta la oposición del pulgar, la cual habilita la pinza digital; esta es la estructura básica de los dedos pulgar, índice y medio que permite llevar a cabo la acción de escribir.

El uso de piedras como soporte para colorear, está directamente vinculado con la Didáctica de las Ciencias Experimentales, y, por consiguiente, el conocimiento del medio natural está implícito en esta propuesta. Santos & Martínez, (2008), señala que aquellas actividades o intervenciones educativas que traten este término no deben limitarse a presentar prácticas que se pueden realizar en el medio natural, sino animar al alumno a velar por su cuidado y conservación. Además, los autores aportan que el aprendizaje y el conocimiento del medio natural debe ser vivenciado desde un enfoque globalizador. Debido a las distintas dificultades por acercar al alumno al medio natural, una opción adecuada es acercar este al alumno, no solo para un conocimiento superfluo de él, sino también para aprender e integrar cada uno de los elementos que lo componen, siendo la escuela el agente encargado de facilitar y guiar hacia dicho aprendizaje.

4.7.5. Creación de materiales didácticos con enfoque inclusivo

En el rincón del artista, al igual que en los otros dos rincones que forman la propuesta educativa, se trata de mejorar la inclusión con la introducción de nuevos materiales y ejercicios en donde la manipulación y el trabajo, en este caso individual, sean los motores sobre los que se base cada rincón. En cada uno de los rincones además de los materiales y los ejercicios propuestos se utiliza un pictograma para ayudar al alumno a entender qué actividad tiene que llevar a cabo. En este caso, además del pictograma se incluye un ejercicio de identificación de las emociones en el cual los colores amarillo, azul, rojo y verde son los atributos identificativos de cada emoción, la actividad se titula “las piedras de las emociones”. Antes de comenzar con la actividad es interesante contarles el cuento de *El monstruo de los colores*, para contextualizar mejor el tema emocional. Tras ello, el primer material manipulativo que el niño debe usar son piedras blancas, cada niño tendrá que coger una y pintarla del color que refleje cómo se siente en ese momento (alegre, triste, enfadado o calmado) con la ayuda de rotuladores de punta gorda o temperas. Se utilizarán cuatro botes que se diferencian por el color de la

tapa; la de color amarillo será el bote de la alegría, la tapa de color azul será el de la tristeza, la de color rojo la del enfado o la ira, y la de color verde la de la calma. Una vez que el niño haya coloreado la piedra deberá abrir el bote de la emoción, a la que corresponde el color de la piedra, y depositarla en su interior. Después de que el niño identifique cómo se siente, es decir, la emoción predominante en él, deberá dibujarse a sí mismo reflejando en él, la emoción que previamente ya ha reconocido y escribirla. Una vez que todos los niños hayan pasado por el rincón se pueden colocar todos los dibujos en papel continuo, clasificarlos por emociones y colocarlo en la clase. El uso de técnicas de desarrollo plástico, el dibujo, es otro de los aspectos que se han tenido en cuenta para la inclusión, ya que, los ejercicios de dibujo y coloreo hacen que el infante con NEE, en este caso, se relaje.



Ilustración 4. Nuevo material y pictograma representativo del rincón del artista

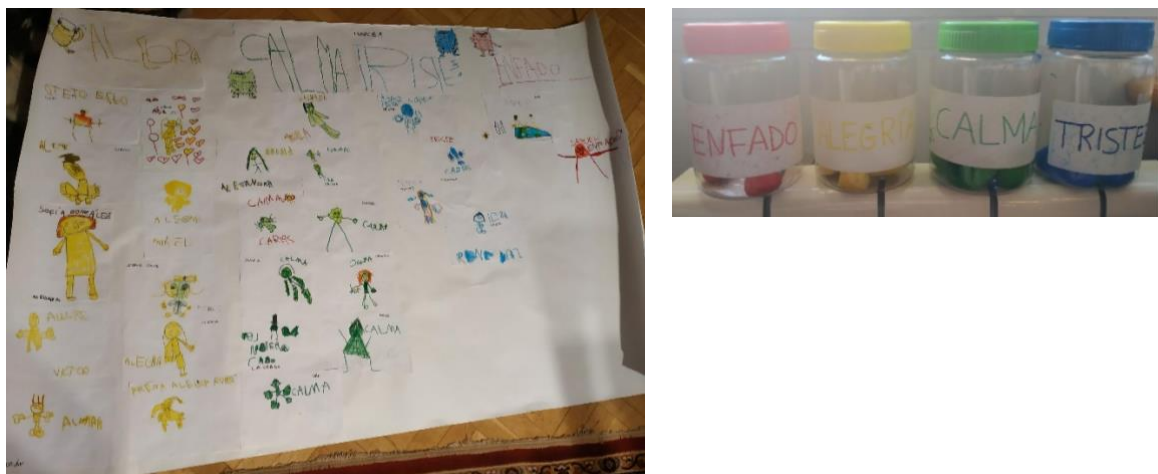


Ilustración 5 Resultados de los autorretratos y de las piedras

4.7.6. Evaluación

La evaluación de cada uno de los rincones, y en este caso, del rincón de las letras, se llevará a cabo teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje. La observación continua y sistemática será la herramienta clave para evaluar el aprendizaje de los alumnos, ninguna prueba final llevará el peso de la evaluación, ya que se debe valorar y considerar más importante el progreso paulatino que un simple resultado final, el cual puede estar sesgado por condiciones emocionales del niño del mismo día de la prueba.

Al cabo de una semana, cuando todos los niños hayan pasado por el rincón, y con el fin de reflejar los estándares o indicadores de aprendizaje del niño, tanto a los padres como a la propia docente, se rellenará la siguiente prueba de ejecución según Zapatero & Avilés, (2018) :

Tabla 8 Indicadores del proceso de aprendizaje del rincón del artista

	Nombres de los alumnos		
	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
Estándares o indicadores de aprendizaje			
Conoce y distingue de las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y calma			
Identifica las emociones propias y ajenas			
Diferencia los colores y la vinculación de cada color con su emoción			
Elabora su autorretrato reflejando la emoción predominante en sí mismo			
<i>Se indica el estado de evolución del alumno con: hay que trabajarlo (T), lo realiza con ayuda (A), conseguido (C)</i>			

5. REFLEXIÓN CRÍTICA

5.1. Grado de alcance de los objetivos y competencias

En cuanto a los objetivos generales se refiere, puedo afirmar que el haber adquirido mayor poder de síntesis e integración de cada uno de los contenidos de este trabajo y, por lo tanto, de la carrera, han permitido que sea capaz de utilizarlos y llevarlos a la práctica en la propia aula. Con todo y con eso mi habilidad para argumentar, analizar y fundamentar han aumentado sin ninguna duda y sin que yo misma me diera cuenta, consiguiendo elaborar un trabajo que alcanza el nivel universitario.

En cuanto a los objetivos específicos, sintetizados en el apartado 2.2, más centrados en la temática del trabajo, es necesario señalar que lo que fueron intenciones en su momento, ahora son metas que han sido alcanzadas gracias a este gran trabajo de síntesis e integración de las competencias del Grado. Conseguir entender qué es lo que implica realmente la inclusión tanto a nivel conceptual como a nivel práctico, conocer el currículo más afondo en cuanto a aspectos inclusivos, y saber de primera mano cómo es un proceso de inclusión en el aula, han permitido que, a día de hoy, haya trabajado todas las

competencias del Grado y sea capaz de explicar qué es eso de inclusión, a quiénes influye, cuáles son las posibilidades pedagógicas para conseguirla y saber la eficacia de una de ellas: la metodología por rincones.

Para que este trabajo haya llegado hasta aquí, la ayuda constante e ilimitada de mi tutor ha sido una variable muy decisiva en el resultado y calidad de este. Me gustaría agradecerle la dedicación y atención que puso desde el primer minuto que acudí a él, y ha seguido poniendo hasta el final del proceso.

5.2. Limitaciones y propuestas de mejora

El documento aquí presente es un claro reflejo del trabajo constante durante siete meses, y, resulta difícil creer que con su elaboración haya aprendido más que en los cuatro años de carrera. La capacidad de síntesis, búsqueda y selección de información junto con la adquisición del conocimiento para referenciar según las normas APA requiere la dedicación de un tiempo, que, en mi caso, ha sido difícil de encontrar, pero, el que he tenido lo he podido usar de manera útil y eficiente. Este trabajo es la síntesis de toda la carrera, y por ello, su contenido refleja un laborioso esfuerzo que ha tenido que ser compartido con la elaboración de otro gran trabajo, a memoria de prácticas, la cual no requiere menor esfuerzo que este. Por consiguiente, la primera limitación con la que me he encontrado en la elaboración de este trabajo ha sido la dificultad por compaginar ambos en tan poco tiempo. Ampliar el tiempo de elaboración es casi imposible, pero, quizás rebajar el volumen de trabajo de alguno de los dos documentos ayudaría a afrontarlos y a sobrellevarlos sin tanto estrés y tensión.

Otra de las limitaciones ha sido la falta de formación en la elaboración de trabajos académicos como el TFG. En mi caso, tan solo una asignatura de la carrera, Didáctica de la Motricidad Infantil ha dedicado tiempo en prepararnos para afrontar este tipo de trabajos y explicar la importancia de las normas APA en él, todo ello en el penúltimo año de carrera. Esto resulta incoherente, ya que la importancia que se nos transmite desde el primer curso, del desarrollo de este trabajo, no se ha visto reflejada en el tiempo dedicado a él. Sería interesante que desde el primer curso se nos preparara para afrontar trabajos de este calibre, que todos los departamentos se pusieran de acuerdo para crear una única plantilla de elaboración de trabajos universitarios, y que todos tuvieran el mismo esquema y proceso de elaboración que este.

La tercera limitación ha sido la falta tanto de formación como de bibliografía en materias tan esenciales como Psicología del Desarrollo, Psicología de la Educación o Teoría de la Educación. Presentar un buen TFG conlleva tener asentados conceptos claves del desarrollo infantil y utilizar unas referencias bibliográficas fiables, actuales y especializadas en el tema, sin embargo, en muchas de las asignaturas me ha faltado formación académica y ese aporte que me hubiera ahorrado tiempo, en este caso elemento muy cotizado, y me hubiera ayudado a elaborar mi propia bibliografía de la carrera.

Por último, considero que la importancia que tiene el TFG no se encuentra reflejada en el número de créditos que le valoran, en este caso 6. Se trata de un trabajo que resume cuatro años de carrera universitaria, es decir, se refleja si realmente eres competente en el ámbito o no, por ello sería interesante valorar el tremendo esfuerzo y tiempo que suponen su elaboración.

La principal propuesta de mejora del trabajo sería la inclusión de más materiales al rincón, con el fin de remodelar los rincones del aula creando unos en donde todos materiales hayan sido pensados y elaborados en función de las necesidades educativas de cada uno de los alumnos, y en especial de la niña con NEE.

5.3. Conclusiones y reflexión personal

Tras la realización del trabajo las conclusiones son varias. Partiendo del objetivo principal, transformar a los rincones en una herramienta inclusiva, se fue estructurando el esqueleto del trabajo, así pues, hubo que indagar sobre lo que es la inclusión educativa, entendiendo que esta no trata de aplicar unas propuestas educativas determinadas y después seguir con el ritmo escolar, sino que es un trabajo constante que debe formar parte de los principios de la educación para poder dar respuesta a la diversidad que actualmente hay en las aulas de infantil. Por otro lado, se ha aportado fundamentación acerca de las distinciones entre la inclusión -que trata de cambiar internamente la escuela para introducir a los niños con NEE- y la integración, que se dedica a crear maneras externas a la educación para introducir a esos niños con NEE. También, se ha indagado sobre los métodos más comunes de inclusión, el aprendizaje cooperativo y los proyectos, entendiendo ambos como formas válidas para conseguirla. Otro de los focos sobre los que se trata de informar es el de la implicación de la familia en el proceso inclusivo, ya que es uno de los agentes principales en la educación de los niños, pues desempeña un papel fundamental en procesos de este carácter al ser el primer grupo social del niño. Por último, se ha podido comprender que los beneficios de una escuela inclusiva permiten llegar a un aprendizaje íntegro donde todos los niños aprenden a socializarse con todas las personas de su entorno independientemente de las dificultades que tengan, consiguiendo así la pluralidad en el aprendizaje.

Después del estudio del marco teórico, acabado antes de empezar mi periodo de prácticas, tuve dudas y me planteé cómo desarrollar el tema en las prácticas y vincularlo a la propuesta educativa. Estaba completamente decidida que las NEE debían aparecer de una manera u otra, pero no sabía exactamente de qué modo enfocarlo sin centrarme únicamente en los niños con NEE. Sin embargo, llegué a la conclusión de que debía proponer un tema que abarcara a todos los niños de la clase, sin dejar de lado el tema principal, las necesidades educativas especiales. Por ello, supe que la inclusión respondía perfectamente a lo que en un principio quería hacer, y a cómo lo debía enfocar desde el punto de vista de maestra. Gracias a la realización de este trabajo he podido ampliar mi conocimiento acerca de la función docente en la inclusión del aula y la importancia de su papel para llevar a cabo

una buena adaptación en ella. Sin embargo, a día de hoy, son pocos los que saben por qué la maestra es tan importante en el desarrollo evolutivo del niño, ya que, no solo es una guía en su proceso de aprendizaje, sino que es uno de los primeros agentes, junto con la familia, que forma parte de la realidad del niño, ambos encargados de detectar cualquier tipo de comportamiento o discordancia atípica en el desarrollo y, ante esto, comunicarlo al centro educativo. Desde la docencia tenemos un arma muy poderosa, invisible para algunos, pero muy presente en nosotros, y es la capacidad de cambio de la humanidad. El maestro tiene en sus manos miles de pequeñas personas nerviosas, inquietas, impacientes, amorosas y gruñonas que están a la espera de cumplir sus sueños y de que alguien como yo, y como todas las maestras y maestros que existen, les ayuden a conseguirlos.

5.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

Tabla 9. Visibilidad de las competencias del Grado fundamentadas en el trabajo

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.	4.2.1 4.2.2	Cerdas, Polanco, & Rojas, (2002) · 42 Cratty, (1982) · 69 Da Silva & Calvo, (2014) · 41 Escribano & Varela, (2008), 11 Franco, (1988) · 41 Garrote, Campo, & Navajas, (2003) · 42 López Chamorro, (2017) · 26 Papalia, Wendkos, & Duskin, (2009) · 40 Pérez & Salmerón, (2006) · 54 Ramírez, Gutiérrez, León, Vargas, & Cetre, (2017) · 57 Rigal, (1987) · 57, 70 Rosselli, (2003) · 42 Wigfield, Klauda, & Cambria, (2000) · 39	Avilés, Garrote, & Ramón-Otero, (2016) · 56 Da Silva & Calvo, (2014) · 41 Gordillo, Gómez, Sánchez, Gordillo, & Vicente, (2011) · 26 Labarrere, (2016) · 25
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.	3.3.1 3.3.5 3.2.3 3.3.6	Ainscow, (2003) · 8 Ainscow, (2005) · 9 Andrade, (2011) · 12 Ávila, (2008) · 48, 49 Canet, (2009) · 8 Cemades, (2008) · 54, 59 Fuentes, Gamboa, Morales, & Retamal, (2012) · 41 Lacárcel, (1991) · 44 León, Felipe, Iglesias, & Marugán, (2014) · 20 Meirieu (2006) · 5 Navarro, González, López, & Botella, (2015) · 20 Prados et al., (2014) · 39 Sánchez & González, (2016) · 48 Santos, Lorenzo, & Priegue, (2009) · 20 Vega & Garrote, (2005) · 25	Calvo, (2017) · 33, 34, 35 Kourkoutas, (2011) · 9 Obregón, (2006) · 30 Sarceda, Seijas, Fernández, & Fouce, (2015) · 22 Verdugo & Rodríguez, (2012) · 13, 15

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.	3.1.1 3.1.2 3.1.3 3.2.3	Agudelo et al., (2008) · 9 Ainscow, (2003) · 8 Ainscow, (2005) · 9 Balongo & Mérida, (2016) · 20, 22, 23 Bonilla, (2009) · 10, 11, 12, 17, 18, 19 Canet, (2009) · 8 Carmen & Viera, (2000) · 37, 38 Casanova, (2011) · 14 Echeita, (2008) · 16 Fernández, (2003) · 8 Francisco Rodríguez, (2005) · 7 Garzón, Calvo, & Orgaz, (2016) · 6 González-Gil, (2011) · 14 Ibáñez, (2008) · 10 López-Torrijo, (2009) · 13 Messias, Muñoz, & Lucas-Torres, (2012) · 8 Molina, (2015) · 9, 10 Morilla, (2016) · 9, 24 Moriña (2010) · 5 Pujolàs, (2012) · 22 Sánchez-Teruel & Robles-Bello, (2013) · 9 Servicios Sociales de la Comunidad de Castilla y León, (2018) · 6 Simón, González, Sandoval, Calvo, & López, (2008) · 20 Thompson & Thompson, (2010), 24 UNESCO, (2005) · 8, 9, 16	Kourkoutas, (2011) · 9 Segovia, (2016) · 15 Verdugo, Amor, Fernández, Navas, & Calvo, (2018) · 16 Verdugo & Rodríguez, (2012) · 13, 15
CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares, y su incidencia en los procesos educativos.	3.3.2 3.1.4 3.2.4	Aranda, (2003) · 48, 49 Bell, Illán, & Benito, (2010) · 23 Calvo, Verdugo, & Amor, (2016) · 23 Canet, (2009) · 8 Dewey, (1994) · 21 Martínez et al., (2016), 30, 32 Morilla, (2016) · 9, 24 Ruiz, (2013) · 21 Verdugo & Rodríguez, (2012) · 13, 15 Wigfield, Klauda, & Cambria, (2000) · 39	Calvo, Verdugo, & Amor, (2016) · 23 Gordillo, Gómez, Sánchez, Gordillo, & Vicente, (2011) · 26
CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo, en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.	3.1.4	Andrade, (2011) · 12 Balongo & Mérida, (2016) · 20, 22, 23	
CG6. Comprender la importancia de los aspectos relacionados con la salud en esta etapa, los principios, los	3.2.5	Dembilio, (2009) · 26, 32, 33, 34, 35	Rodríguez Torres, (2011) · 25, 29, 36 Labarrere, (2016) · 25 Calvo, (2017) · 33, 34, 35

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
trastornos de hábitos y comportamientos no saludables, y sus consecuencias para intervenir o colaborar.			Blas, (2015) · 31, 32, 35
CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo con las características de los estudiantes de esta etapa.	3.1.1 4.4.1 3.2.5	Messias, Muñoz, & Lucas-Torres, (2012) · 8 Borjas, Castro, Ricardo, & Vergara, (2014) · 47	Arillo, Caballero, García, Martín, & Rejero, (2011) · 56
CG8. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.	4.5.1 4.5.2 3.3.7 4.6.1 4.6.2 4.7.1 4.7.2 4.7.2 4.5.6 4.6.6 4.7.6	Atalaya, (2011) · 38 Blas, (2015) · 31, 32, 35 Borjas, Castro, Ricardo, & Vergara, (2014) · 47 Chamorro, (2011), 54 Dembilio, (2009) · 26, 32, 33, 34, 35 León, Felipe, Iglesias, & Marugán, (2014) · 20 Martín García, (2006) · 21 Martín, (2008) · 39 Martínez, Gavilán, & Toscano, (2016) · 27 Meirieu (2006) · 5 Navarro, González, López, & Botella, (2015) · 20 Rodríguez Torres, (2011) · 25, 29, 36 Ruiz, (2004) · 47 Ruiz, (2015) · 29 Sarceda, Seijas, Fernández, & Fouce, (2015) · 22	Arillo, Caballero, García, Martín, & Rejero, (2011) · 56 Calvo, (2017) · 33, 34, 35 Kourkoutas, (2011) · 9 Molina, (2015) · 9, 10 Obregón, (2006) · 30 Verdugo & Rodríguez, (2012) · 13, 15
CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación o de otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.	3.2.3 3.3.7	Martín García, (2006) · 21 Martín, (2008) · 39	
CG10. Comprender la metodología del análisis de campo, las estrategias de recogida de información, las técnicas de análisis, la interpretación de resultados e informes y la toma de decisiones.	1 3.1.1 3.2.3	Ruiz, (2013) · 21 Meirieu (2006) · 5 Ainscow, (2003) · 8 Ainscow, (2005) · 9	
CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e	3.1.5 4.5.1 4.6.1 4.7.1	Chamorro, (2011), 54 Francisco Rodríguez, (2005) · 7 Ley Orgánica 2/2006, (2006) · 15 Ley Orgánica 8/2013, (2013) · 15 ORDEN/ECI/3960, de 19 de	

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
internacional.		diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007) · 52, 53, 59, 61, 66, 67	
CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.	3.3.1 3.3.4 3.3.5	Ainscow, (2003) · 8 Ainscow, (2005) · 9 Dewey, (1994) · 21 Morilla, (2016) · 9, 24 Thompson & Thompson, (2010) · 24 Messias, Muñoz, & Lucas-Torres, (2012) · 8 Ávila, (2008) · 48, 49	
CG13.1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Experimentales.	3.2.3.a 4.7.4	Johnson & Johnson, (1986) · 20 Santos & Martínez, (2008) · 70	Arillo, Caballero, García, Martín, & Rejero, (2011) · 56
CG13.2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Sociales.	4.4.2	Aranda, (2003) · 48, 49	
CG13.3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Matemáticas.	4.4.2 4.2.2.e 4.6.3	Arteaga & Macías, (2016) · 45 Castro, Olmo, & Castro, (2002) · 45 Chamorro, (2005) · 60, 61, 62 Chamorro, (2011) · 48, 49 Martínez Montero & Sánchez Cortés, (2011) · 62	
CG13.4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Lengua y Literatura.	4.4.2 4.5.3 4.6.4	Bigas, (2007) · 49 Fons, (2007) · 54, 55 Guibourg, (2007) · 63 Pérez & Salmerón, (2006) · 54	
CG13.5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Musical.	4.4.2 4.2.2.d	Buentello, Martínez, & Alonso, (2010) · 51 Gutiérrez, (2007) · 51 Lacárcel, (1991) · 44 Malbrán, (2013) · 50 Pascual, (2006) · 50 Riaño, (2013) · 51	Díaz, (2004) · 44 Pérez-Aldeguer, (2012) · 44
CG13.6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Plástica y Visual.	3.2.3.a Error! Referen ce source not	Acaso, Fernández, & Ávila, (2002) · 69 Bellido, (2002) · 68 Beltrán, (2016) · 42, 44 Carbonell, (2017) · 20, 21 Martín, (2003) · 69 Moreno & Vera, (2016) · 69	

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: Epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
	found. 4.2.2.a4. 2.2.c		
CG13.7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Educación Física.	3.1.3 4.2.2.b 4.5.4 4.7.4	Ramírez, Gutiérrez, León, Vargas, & Cetre, (2017) · 57 Garrote, Campo, & Navajas, (2003)· 42 Escribano & Varela, (2008) · 11 Rigal, (1987) · 57, 70	Avilés, Garrote, & Ramón-Otero, (2016) · 56

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M., Fernández, M. I., & Ávila, N. (2002). La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: un estudio iconográfico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1(1), 195-203.
- Agudelo, M. I., Areiza, N. A., Arias, D. S., Bustamante, A. M., López, Y., Roldán, S. P., ... Zapata, L. B. (2008). *La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual*. Universidad de Antioquia.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. The University of Manchester, San Sebastián.
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. En *Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona: The University of Manchester.
- Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare*, 25, 39-53.
- Aranda, A. M. (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Arillo, M. Á., Caballero, M., García, E., Martín, P., & Reyero, C. (2011). *Desarrollo y puesta a punto de experiencias prácticas para el aula de educación infantil*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Arteaga, B., & Macías, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil*. La Rioja: UNIR.
- Atalaya, Z. (2011). Trabajo por rincones en educación infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (15).
- Ávila, A. B. (2008). La asamblea: momento que comprende los tres ámbitos de experiencia en educación infantil. *Revista Digital: Innovación y experiencias educativas*, (13), 1-11.
- Avilés, C., Garrote, N., & Ramón-Otero, I. (2016). *Tema 5.3. La coordinación visomotora. Manuscrito no publicado*. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y la Educación Física, Madrid.
- Balongo, E., & Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Scielo*, 38(152).
- Bell, R., Illán, N., & Benito, J. (2010). Familia – Escuela – Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,3), 47-57.
- Bellido, M. N. (2002). Cada color, una emoción. En E. Bosch, C. Cols, M. Nicolás, L. Vallvé, G. Vila, & S. Sans (Eds.), *Hacer plástica*. Barcelona: Octaedro.
- Beltrán, G. P. (2016). *La expresión plástica infantil para el desarrollo integral en niñas y niños de 4 a 5 años de edad del Nivel Inicial II de la Escuela de Educación Básica Municipal Héroes del Cenepa de la Ciudad de Loja*. Universidad Nacional de Loja.
- Bigas, M. (2007). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas & M. Coreig (Eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blas, M. (2015). *Trabajo de Fin de Grado: La metodología de trabajo por rincones en el aula de educación infantil*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Bonilla, M. Á. (2009). Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Infantil: cómo prevenir en el aula. *Hekademos*, (4), 5-24.
- Borjas, M., Castro, A. de, Ricardo, C., & Vergara, E. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (20), 1-21.

- Buentello, R. M., Martínez, A. R., & Alonso, M. A. (2010). Música y neurociencias. *Arch Neurocién (Mex)*, 15(3), 160-167.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Calvo, N. (2017). *Trabajo Fin de Grado. Los rincones: contextos potencialmente significativos de aprendizaje*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Carbonell, S. (2017). El trabajo cooperativo artístico como estrategia de enseñanza-aprendizaje en educación infantil. *Creativity and Educational Innovation Review*, (1), 87-106.
- Carmen, M. del, & Viera, A. M. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. *Aula de Innovación Educativa*, (90).
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, (18), 8-24.
- Castro, E., Olmo, M. A. del, & Castro, E. (2002). *Desarrollo del pensamiento Matemático infantil*. Granada: Universidad de Granada. Departamento de didáctica de la matemática.
- Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*, (12), 7-20.
- Cerdas, J., Polanco, A., & Rojas, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista Educación*, 26(1), 169-182.
- Chamorro, M. del C. (2005). *Didáctica de las matemáticas*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Chamorro, M. del C. (2011). La mejora del aprendizaje del área lógico-matemática desde el análisis del currículum de Educación Infantil. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 23-40.
- Cratty, B. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- Da Silva, R., & Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
- Dembilio, M. (2009). Los rincones de trabajo en educación infantil. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (60).
- Dewey, J. (1994). *Antología sociopedagógica*. Madrid: CEPE.
- Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa 0-6 años. *Revista Electrónica de LEEME*, (14).
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Escribano, M. V., & Varela, M. S. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal* (3-6). Barcelona: Editorial Gráo.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: "enseñar y aprender entre la diversidad". *Revista Digital UMBRAL 2000*, (13).
- Fons, M. (2007). Aprender a leer y a escribir. En M. Bigas & M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Francisco Rodríguez, M. J. de. (2005). Bases pedagógicas de la atención temprana la atención a la primera infancia desde un contexto educativo; diseño curricular de la educación infantil. La escuela infantil. *Atención temprana: prevención, detección e*

intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones, 189-205.

- Franco, T. (1988). *Vida afectiva y Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., & Retamal, N. (2012). Jean piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia Educativa*, (1), 55-69.
- Garrote, N., Campo, J. de, & Navajas, R. (2003). Diseño y desarrollo de tareas motoras en educación primaria. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, (18), 60-78.
- Gordillo, M., Gómez, M., Sánchez, S., Gordillo, T., & Vicente, F. (2011). El juego infantil en un mundo de cambio. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 197-206.
- Guibourg, I. (2007). El desarrollo de la comunicación. En M. Bigas & M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en educación infantil* (pp. 13-42). Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez, A. B. (2007). La música, una canción en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (36), 1-8.
- Ibáñez, C. (2008). Actividades de Educación Infantil para una alumna especial. *Revista de Educación*, (10), 137-148.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, (24), 31-32.
- Kourkoutas, E. E. (2011). Reflexiones sobre la inclusión y los modelos de intervención en la escuela para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Campo Abierto*, 30(2), 127-138.
- Labarrere, A. F. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 45-56.
- Lacárcel, J. (1991). La Psicología de la música en la Educación Infantil el desarrollo musical de los cero a los seis años. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (11), 95-110.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D., & Marugán, M. (2014). Determinantes en la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 411-424.
- Ley Orgánica 2/2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). España.
- Ley Orgánica 8/2013. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013). España.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1), 1-20.
- López Chamorro, I. (2017). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.
- Malbrán, S. (2013). Educación Musical en la Escuela Infantil. En María Elena Riaño & M. Díaz (Eds.), *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Martín García, X. (2006). *Investigar y aprender. Como organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.
- Martín, J. (2008). Organización y fundamento de los rincones en educación infantil.

Innovación y experiencias educativas, (13).

- Martín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Martínez, D., Gavilán, J. M., & Toscano, M. D. la O. (2016). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 7, 226-244.
- Martínez Montero, J., & Sánchez Cortés, C. (2011). *Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: GRAO.
- Messias, V. L., Muñoz, Y., & Lucas-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42.
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos*, 41.
- Moreno, J. R., & Vera, M. I. (2016). Retrato, autorretrato e identidad en educación infantil. *Revista Estudios*, (32), 1-17.
- Morilla, P. (2016). *Beneficios de la educación inclusiva. Implicaciones desde una perspectiva personal y social*. Universidad de Granada, Granada.
- Moriña, A. (2010). Educación inclusiva: un desafío para los sistemas educativos. En *Educación Especial e Inclusión Educativa* (pp. 17-24). Santiago de Chile.
- Navarro, I., González, C., López, B., & Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117.
- Obregón, N. (2006). Quién fue Maria Montessori. *Revista Coatepec*, (10), 149-171.
- ORDEN/ECI/3960. de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007). España.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia* (11.ª ed.). Mexico: Mc Graw Hill.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la Música*. Madrid: PEARSON.
- Pérez-Aldegue, S. (2012). *Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil*. Valencia: PSYLICOM.
- Pérez, P., & Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(32), 111-125.
- Prados, M. del M., Sánchez, V., Sánchez-Queija, I., Rey, R. Del, Pertegal, M. Á., Reina, M. del C., ... Mora, J. A. (2014). *Manual de psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Sevilla: Ediciones Pirámide.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Ramírez, G., Gutiérrez, M., León, A., Vargas, M., & Cetre, R. (2017). Coordinación grafo-perceptiva: incidencia en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 5 a 6 años de edad. *Revista Ciencia UNEMI*, 10(22), 40-47.
- Riaño, Marñia Elena. (2013). Recursos materiales y didácticos en la etapa de infantil. En María Elena Riaño & M. Díaz (Eds.), *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

- Rigal, R. (1987). *Motricidad humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Madrid: Editorial Pila Teleña.
- Rodríguez Torres, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista Docencia e Investigación*, (21), 105-130.
- Rosselli, M. (2003). Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 1-14.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey. *Foto de Educación*, 11(5), 103-124.
- Ruiz, M. (2004). *Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, María. (2015). Propuesta de trabajo cooperativo basada en la metodología de rincones para el desarrollo de las distintas capacidades en el segundo ciclo de la Educación Infantil utilizando como recurso la pizarra digital interactiva. En C. J. Gómez & T. Izquierdo (Eds.), *Experiencias y recursos de innovación en Educación infantil* (pp. 145-156). Murcia: Edit.um.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *REOP*, 24(2), 24-36.
- Sánchez, S., & González, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. del M., & Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: Práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (2), 289-303.
- Santos, M. L., & Martínez, L. F. (2008). Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo. *Wanceulen e.f. digital*, (4), 26-53.
- Sarceda, M. C., Seijas, S. M., Fernández, V., & Fouce, D. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *Reladei*, 4(3), 159-176.
- Segovia, C. (2016). *Trabajo de Investigación sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y los cuentos*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Servicios Sociales de la Comunidad de Castilla y León. (2018). Servicio de información sobre la discapacidad. Recuperado de <http://sid.usal.es/dossier-p/discapacidad/255/atencion-a-la-diversidad-e-inclusion-educativa.aspx>
- Simón, C., González, F., Sandoval, M., Calvo, I., & López, M. (2008). *Informe Final "La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde la perspectiva de las organizaciones de personas con discapacidad"*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Thompson, R. A., & Thompson, J. E. (2010). La inclusión en la primera infancia. Qué es; cómo se logra. *The Special EDge*, 23(2), 4.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. Paris: United Nations Educational.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida. En M. P. Sarto & M. E. Venegas (Eds.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 13-24). Salamanca: Publicaciones del INICO -Colección Investigación-.
- Vega, M., & Garrote, N. (2005). *La Lección Expositiva desde un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno*. Universidad Complutense de Madrid.
- Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(27-58).

- Verdugo, M. Á., & Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, (358), 450-470.
- Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.
- Zapatero, J. A., & Avilés, C. (2018). *La programación de la intervención docente en motricidad infantil (documento inédito)*. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

7. ANEXOS

7.1. Materiales de la asamblea

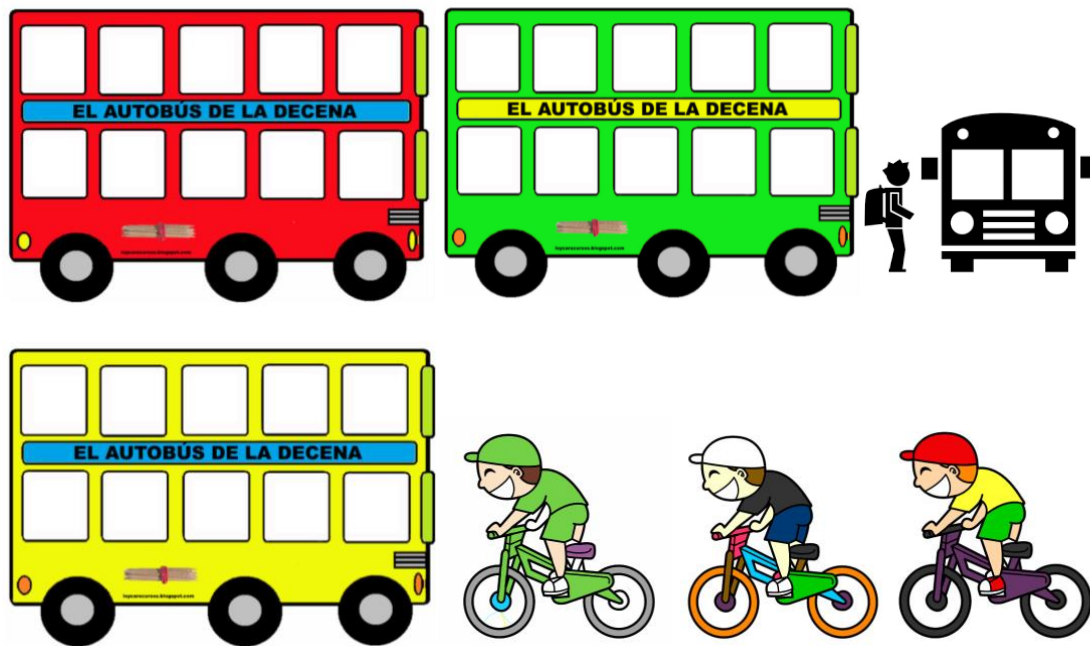


Ilustración 6 Material de asamblea. Decenas y unidades



LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

EL MES:	LA ESTACIÓN:

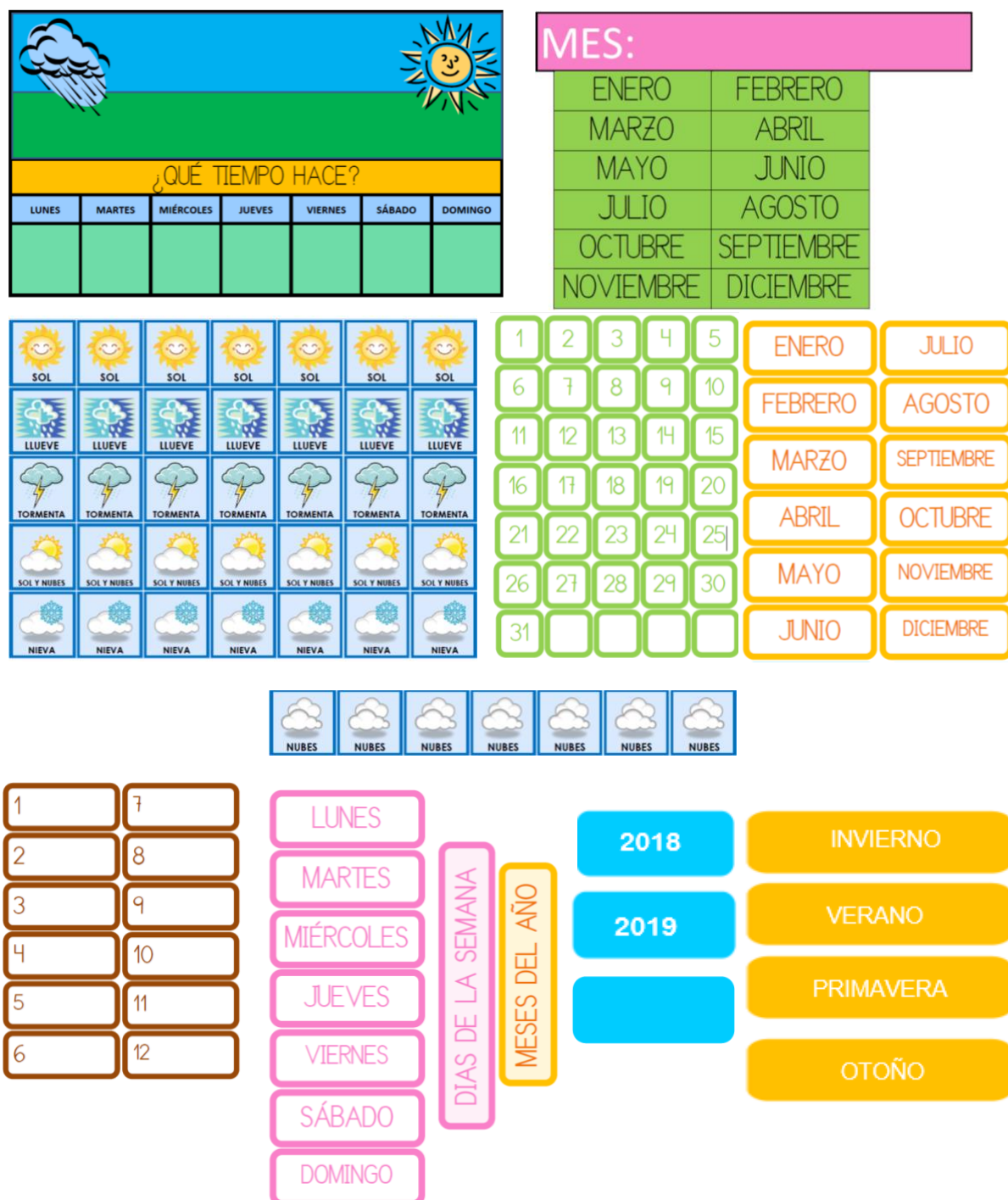
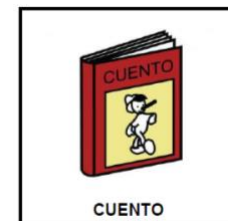
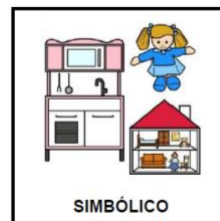
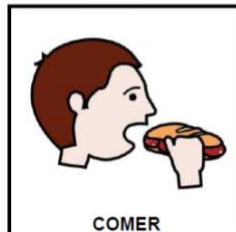
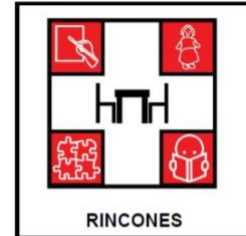
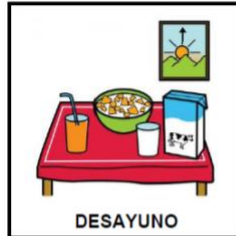
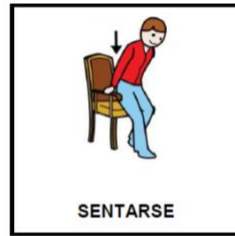


Ilustración 7 Material de asamblea. Calendario



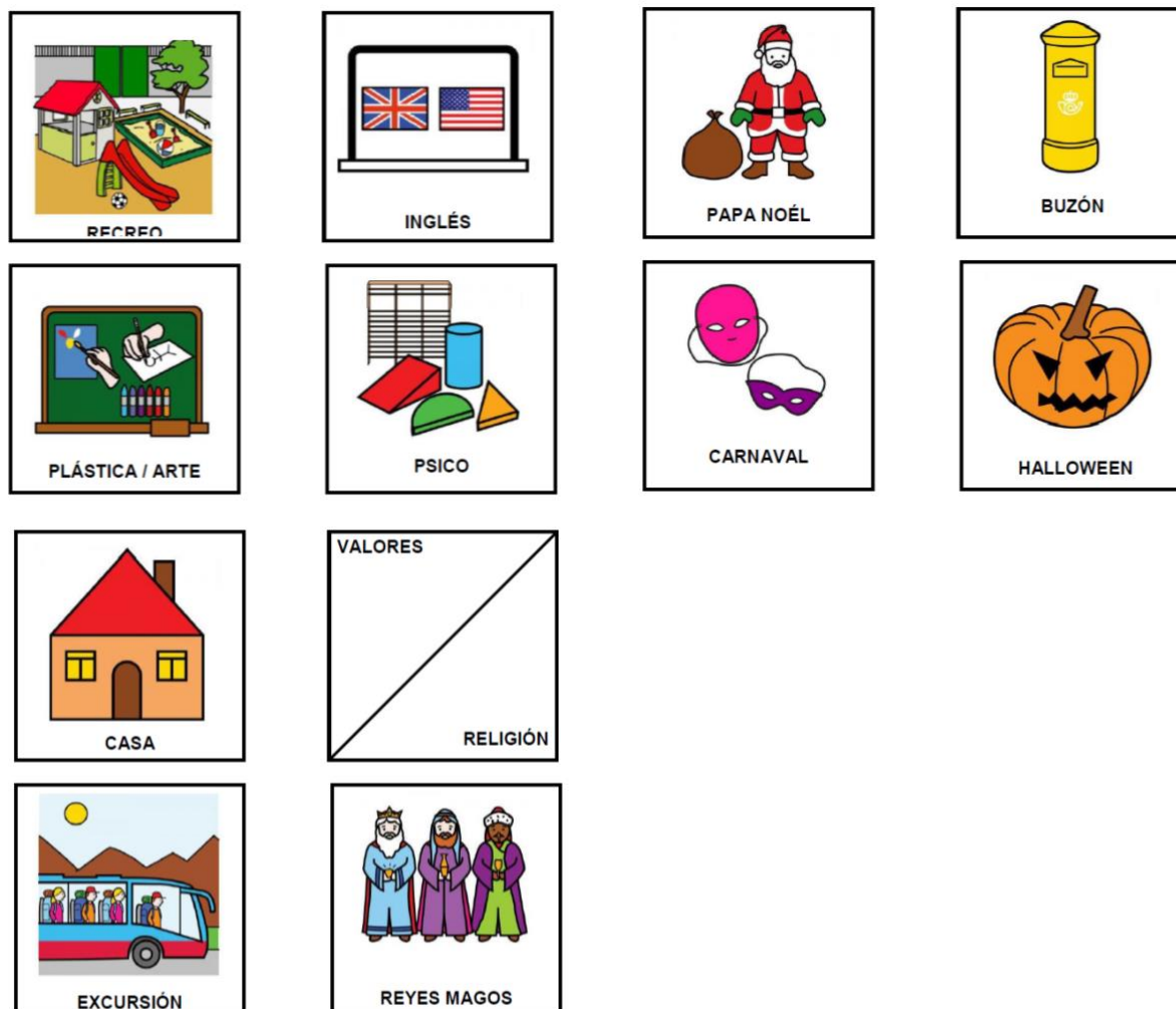


Ilustración 8 Materiales de asamblea. Pictogramas del horario

8. INDICES

8.1. Índice de tablas

Tabla 1 Definiciones aprendizaje cooperativo.	20
Tabla 2 Interacciones identificadas, primera parte	27
Tabla 3 Interacciones identificadas, segunda parte	28
Tabla 4 Propuesta de rincones, su asignación espacial y contenido curricular	36
Tabla 5. Características del rincón de las letras.....	53
Tabla 6 Indicadores del proceso de aprendizaje del rincón de las letras	58
Tabla 7 Indicadores del proceso de aprendizaje del rincón de las matemáticas.....	65
Tabla 8 Indicadores del proceso de aprendizaje del rincón del artista	72
Tabla 9. Visibilidad de las competencias del Grado fundamentadas en el trabajo	75

8.2. Índice de ilustraciones

Ilustración 1. El proceso de aprendizaje según Vygotsky (Vega & Garrote, 2005 p. 16)	25
Ilustración 2. Material y pictograma representativo del rincón de las letras.....	58
Ilustración 3 Material y pictograma representativo del rincón de las matemáticas.....	65
Ilustración 4. Nuevo material y pictograma representativo del rincón del artista.....	71
Ilustración 5 Resultados de los autorretratos y de las piedras.....	71
Ilustración 6 Material de ensambla. Decenas y unidades	86
Ilustración 7 Material de ensambla. Calendario	87
Ilustración 8 Materiales de ensambla. Pictogramas del horario	89

8.3. Índice de autoridades

A

- Acaso, Fernández, & Ávila, (2002) · 69
- Agudelo et al., (2008) · 9
- Ainscow, (2003) · 8
- Ainscow, (2005) · 9
- Andrade, (2011) · 12
- Aranda, (2003) · 48, 49
- Arillo, Caballero, García, Martín, & Reyero, (2011) · 56

Arteaga & Macías, (2016) · 45

Atalaya, (2011) · 38

Ávila, (2008) · 48, 49

Avilés, Garrote, & Ramón-Otero, (2016) · 56

B

Balongo & Mérida, (2016) · 20, 22, 23

Bell, Illán, & Benito, (2010) · 23

Bellido, (2002) · 68

Beltrán, (2016) · 42, 44

Bigas, (2007) · 49

Blas, (2015) · 31, 32, 35

Bonilla, (2009) · 10, 11, 12, 17, 18, 19

Borjas, Castro, Ricardo, & Vergara, (2014) · 47

Buentello, Martínez, & Alonso, (2010) · 51

C

Calvo, (2017) · 33, 34, 35

Calvo, Verdugo, & Amor, (2016) · 23

Carbonell, (2017) · 20, 21

Carmen & Viera, (2000) · 37, 38

Casanova, (2011) · 14

Castro, Olmo, & Castro, (2002) · 45

Cemades, (2008) · 54, 59

Cerdas, Polanco, & Rojas, (2002) · 42

Cratty, (1982) · 69

Ch

Chamorro, (2005) · 61, 62, 63

Chamorro, (2011) · 49, 50

D

Da Silva & Calvo, (2014) · 41

Dembilio, (2009) · 26, 32, 33, 34, 35

Dewey, (1994) · 21

Díaz, (2004) · 44

E

Echeita, (2008) · 16

Escribano & Varela, (2008) · 11

F

Fernández, (2003) · 8

Fons, (2007) · 54, 55

Francisco Rodríguez, (2005) · 7

Franco, (1988) · 41

Fuentes, Gamboa, Morales, & Retamal, (2012) · 41

G

Garrote, Campo, & Navajas, (2003) · 42

Garzón, Calvo, & Orgaz, (2016) · 6

González-Gil, (2011) · 14

Gordillo, Gómez, Sánchez, Gordillo, & Vicente, (2011) · 26

Guibourg, (2007) · 63

Gutiérrez, (2007) · 51

I

Ibáñez, (2008) · 10

J

Johnson & Johnson, (1986) · 20

K

Kourkoutas, (2011) · 10

L

Labarrere, (2016) · 25

Lacárcel, (1991) · 44

León, Felipe, Iglesias, & Marugán, (2014) · 20

Ley Orgánica 2/2006, (2006) · 15

Ley Orgánica 8/2013, (2013) · 15

López Chamorro, (2017) · 26

López-Torrijo, (2009) · 13

M

Malbrán, (2013) · 50

Martín García, (2006) · 21

Martín, (2003) · 69

Martín, (2008) · 38

Martínez Montero & Sánchez Cortés, (2011) · 62

Martínez, Gavilán, & Toscano, (2016) · 27

Meirieu (2006) · 5

Messias, Muñoz, & Lucas-Torres, (2012) · 8

Molina, (2015) · 9, 10

Moreno & Vera, (2016) · 69

Morilla, (2016) · 9, 24

Moriña (2010) · 5

N

Navarro, González, López, & Botella, (2015) · 20

O

Obregón, (2006) · 30

ORDEN/ECI/3960, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (2007) · 52, 53, 59, 61, 66, 67

Papalia, Wendkos, & Duskin, (2009) · 40

Pascual, (2006) · 50

Pérez & Salmerón, (2006) · 54

Pérez-Aldeguer, (2012) · 44

Prados et al., (2014) · 39

Pujolàs, (2012) · 22

R

Ramírez, Gutiérrez, León, Vargas, & Cetre, (2017) · 57

Riaño, (2013) · 51

Rigal, (1987) · 57, 70

Rodríguez Torres, (2011) · 25, 29, 36

Rosselli, (2003) · 42

Ruiz, (2004) · 47

Ruiz, (2013) · 21

Ruiz, (2015) · 29

S

Sánchez & González, (2016) · 48

Sánchez-Teruel & Robles-Bello, (2013) · 9

Santos & Martínez, (2008) · 70

Santos, Lorenzo, & Priegue, (2009) · 20

Sarceda, Seijas, Fernández, & Fouce, (2015) · 22

Segovia, (2016) · 15

Simón, González, Sandoval, Calvo, & López, (2008) · 20

Servicios Sociales de la Comunidad de Castilla y León, (2018) · 6

T

Thompson & Thompson, (2010) · 24

U

UNESCO, (2005) · 8, 9, 16

V

Valenciano, (2009) · 8

Verdugo & Rodríguez, (2012) · 13, 15

Verdugo, Amor, Fernández, Navas, & Calvo, (2018) · 16

Vega & Garrote, (2005) · 25

W

Wigfield, Klauda, & Cambria, (2000) · 39

Z

Zapatero & Avilés, (2018) · 58, 65, 72